



This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

- + *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.
- + *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.
- + *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.
- + *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at <http://books.google.com/>



Über dieses Buch

Dies ist ein digitales Exemplar eines Buches, das seit Generationen in den Regalen der Bibliotheken aufbewahrt wurde, bevor es von Google im Rahmen eines Projekts, mit dem die Bücher dieser Welt online verfügbar gemacht werden sollen, sorgfältig gescannt wurde.

Das Buch hat das Urheberrecht überdauert und kann nun öffentlich zugänglich gemacht werden. Ein öffentlich zugängliches Buch ist ein Buch, das niemals Urheberrechten unterlag oder bei dem die Schutzfrist des Urheberrechts abgelaufen ist. Ob ein Buch öffentlich zugänglich ist, kann von Land zu Land unterschiedlich sein. Öffentlich zugängliche Bücher sind unser Tor zur Vergangenheit und stellen ein geschichtliches, kulturelles und wissenschaftliches Vermögen dar, das häufig nur schwierig zu entdecken ist.

Gebrauchsspuren, Anmerkungen und andere Randbemerkungen, die im Originalband enthalten sind, finden sich auch in dieser Datei – eine Erinnerung an die lange Reise, die das Buch vom Verleger zu einer Bibliothek und weiter zu Ihnen hinter sich gebracht hat.

Nutzungsrichtlinien

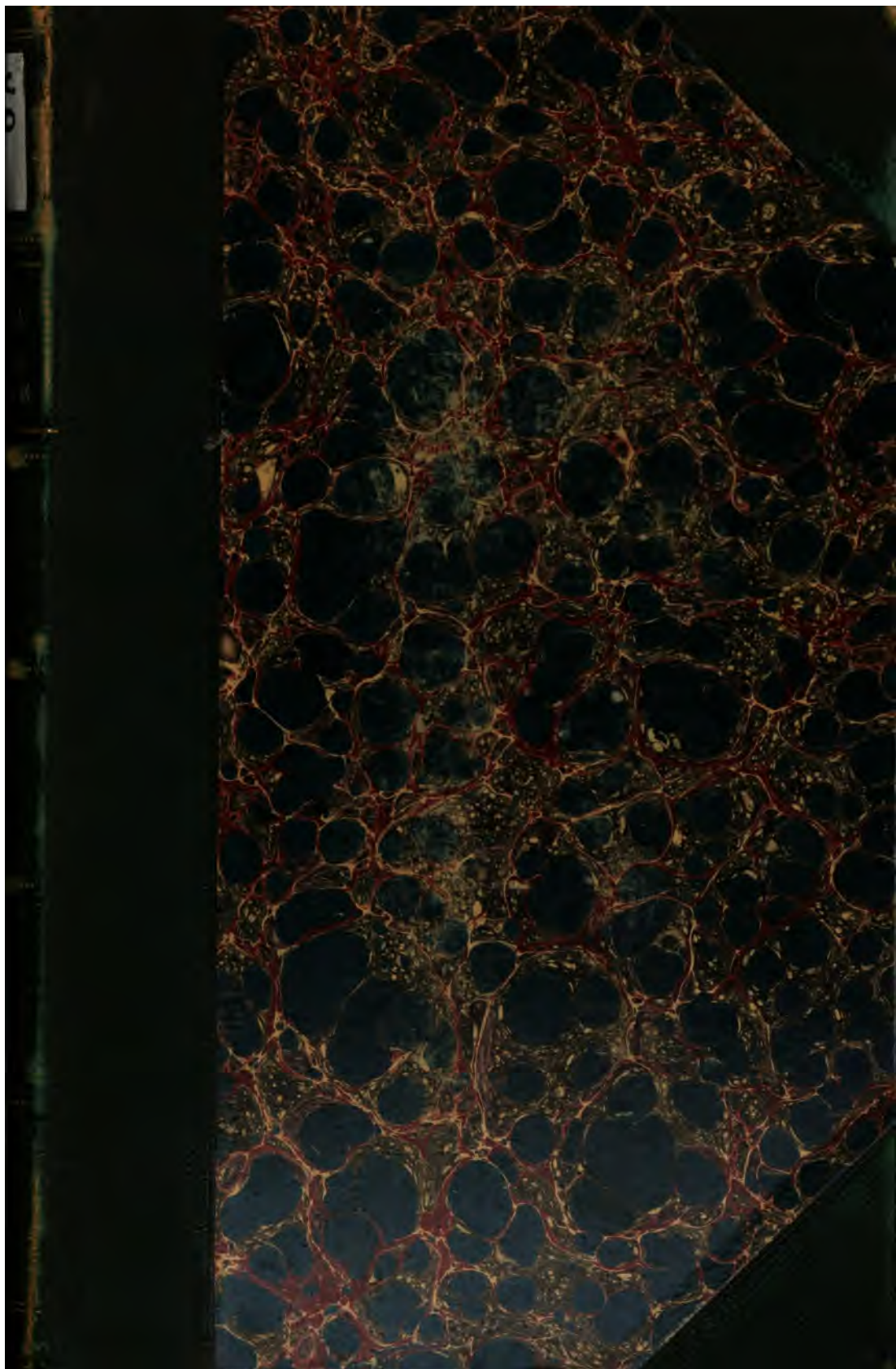
Google ist stolz, mit Bibliotheken in partnerschaftlicher Zusammenarbeit öffentlich zugängliches Material zu digitalisieren und einer breiten Masse zugänglich zu machen. Öffentlich zugängliche Bücher gehören der Öffentlichkeit, und wir sind nur ihre Hüter. Nichtsdestotrotz ist diese Arbeit kostspielig. Um diese Ressource weiterhin zur Verfügung stellen zu können, haben wir Schritte unternommen, um den Missbrauch durch kommerzielle Parteien zu verhindern. Dazu gehören technische Einschränkungen für automatisierte Abfragen.

Wir bitten Sie um Einhaltung folgender Richtlinien:

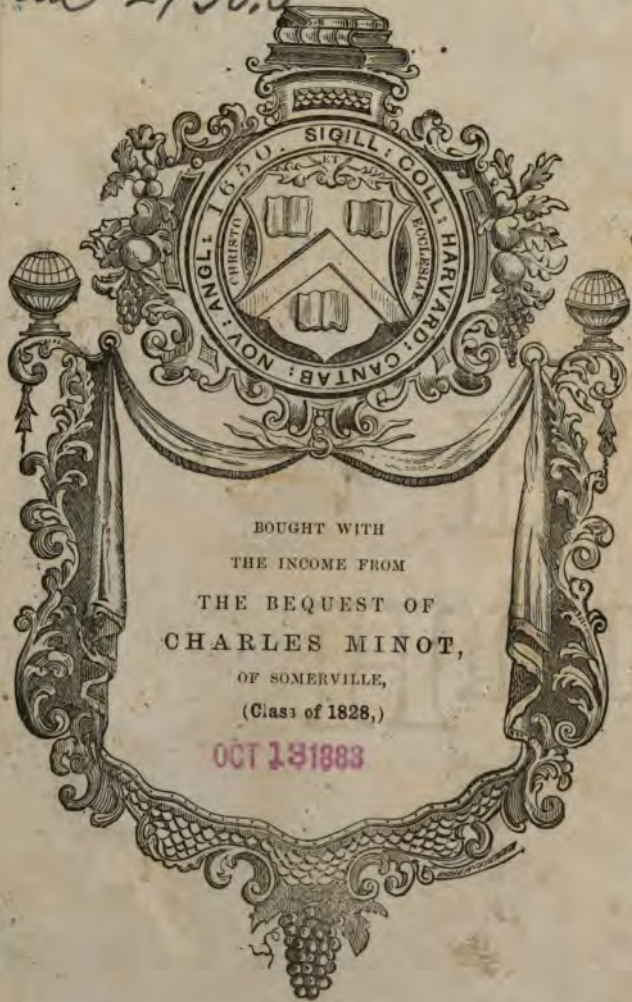
- + *Nutzung der Dateien zu nichtkommerziellen Zwecken* Wir haben Google Buchsuche für Endanwender konzipiert und möchten, dass Sie diese Dateien nur für persönliche, nichtkommerzielle Zwecke verwenden.
- + *Keine automatisierten Abfragen* Senden Sie keine automatisierten Abfragen irgendwelcher Art an das Google-System. Wenn Sie Recherchen über maschinelle Übersetzung, optische Zeichenerkennung oder andere Bereiche durchführen, in denen der Zugang zu Text in großen Mengen nützlich ist, wenden Sie sich bitte an uns. Wir fördern die Nutzung des öffentlich zugänglichen Materials für diese Zwecke und können Ihnen unter Umständen helfen.
- + *Beibehaltung von Google-Markenelementen* Das "Wasserzeichen" von Google, das Sie in jeder Datei finden, ist wichtig zur Information über dieses Projekt und hilft den Anwendern weiteres Material über Google Buchsuche zu finden. Bitte entfernen Sie das Wasserzeichen nicht.
- + *Bewegen Sie sich innerhalb der Legalität* Unabhängig von Ihrem Verwendungszweck müssen Sie sich Ihrer Verantwortung bewusst sein, sicherzustellen, dass Ihre Nutzung legal ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass ein Buch, das nach unserem Dafürhalten für Nutzer in den USA öffentlich zugänglich ist, auch für Nutzer in anderen Ländern öffentlich zugänglich ist. Ob ein Buch noch dem Urheberrecht unterliegt, ist von Land zu Land verschieden. Wir können keine Beratung leisten, ob eine bestimmte Nutzung eines bestimmten Buches gesetzlich zulässig ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass das Erscheinen eines Buchs in Google Buchsuche bedeutet, dass es in jeder Form und überall auf der Welt verwendet werden kann. Eine Urheberrechtsverletzung kann schwerwiegende Folgen haben.

Über Google Buchsuche

Das Ziel von Google besteht darin, die weltweiten Informationen zu organisieren und allgemein nutzbar und zugänglich zu machen. Google Buchsuche hilft Lesern dabei, die Bücher dieser Welt zu entdecken, und unterstützt Autoren und Verleger dabei, neue Zielgruppen zu erreichen. Den gesamten Buchtext können Sie im Internet unter <http://books.google.com> durchsuchen.

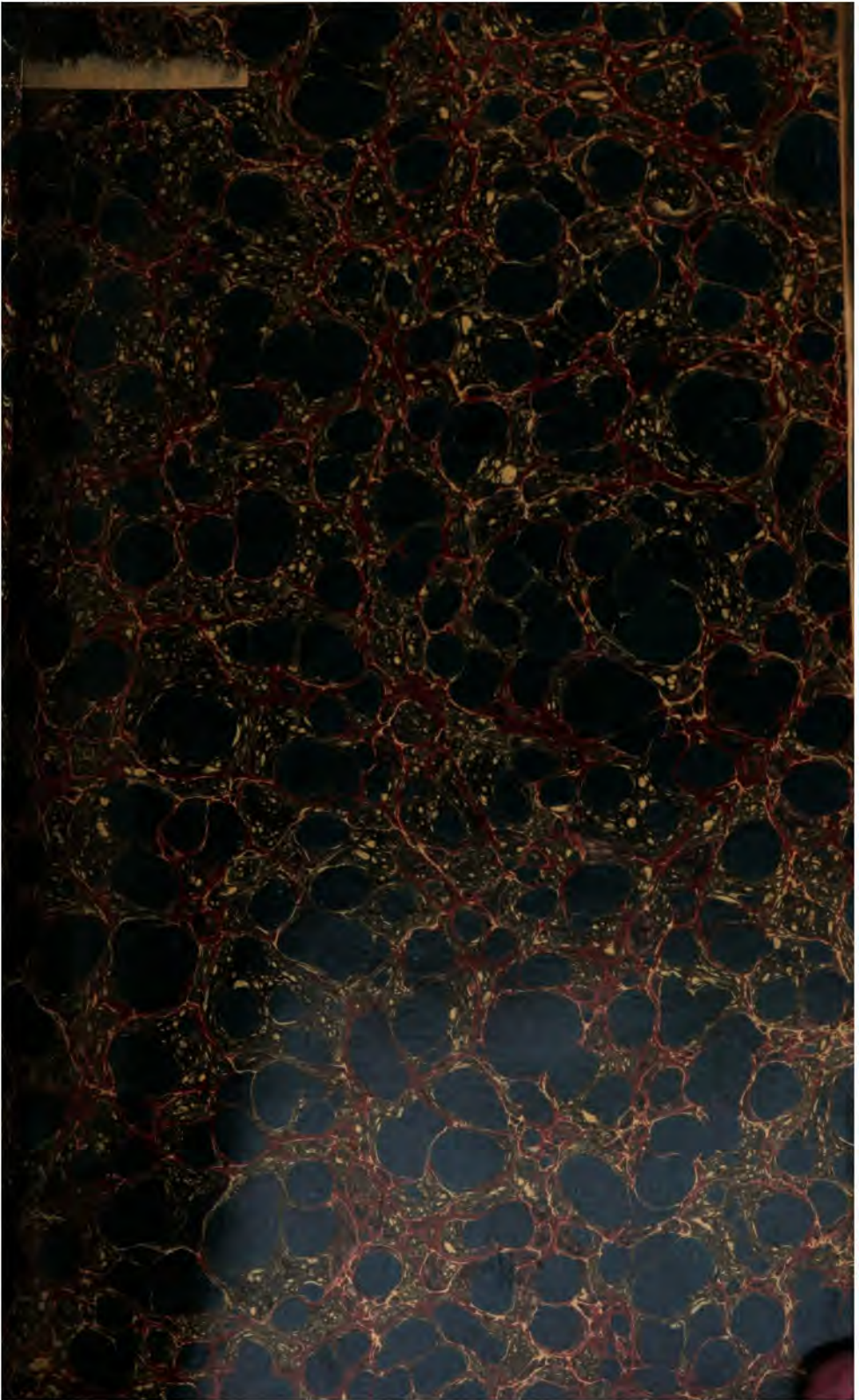


Educ 2730.5

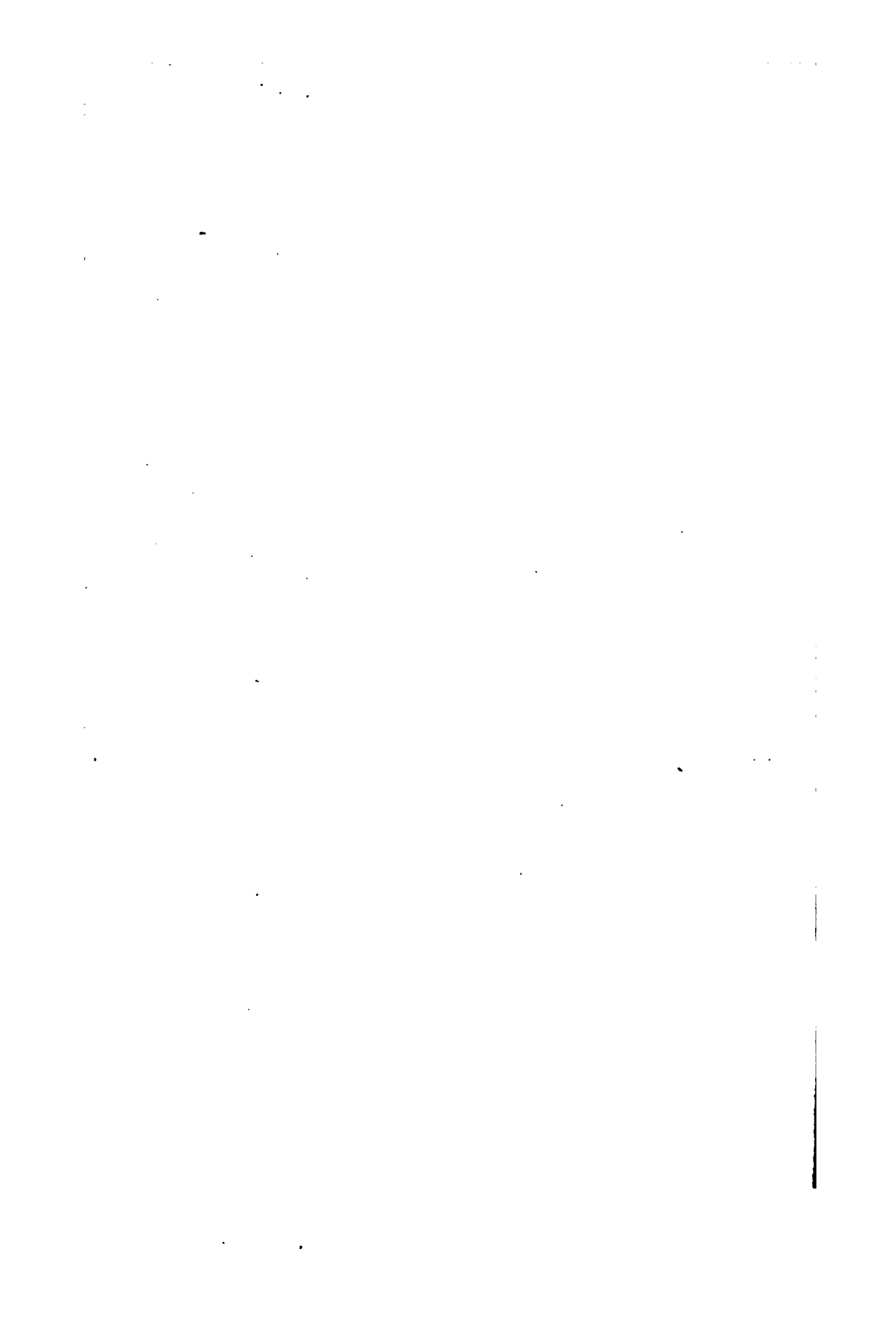


BOUGHT WITH
THE INCOME FROM
THE BEQUEST OF
CHARLES MINOT,
OF SOMERVILLE,
(Class of 1828,)

OCT 19 1883









Die

Reform der Lehrerseminare

nach den

Forderungen unserer Zeit und der heutigen Pädagogik.

Von

Carl Richter.



Von der Dietzwegstiftung gebrante Preischrift.

✓
2

Leipzig,

Verlag von Friedrich Brandstetter.

1874.

~~VI 1845~~

Educ 2730.5

OCT 13 1883

Minor Fund.

Vorwort.

Es war zu Anfange des Jahres 1867, als die „Sächsische Schulzeitung“ in der Erwägung, daß nach dem vorhergegangenen deutschen Kriege die eröffnete Aussicht auf die kommenden Segnungen des neuen Friedenswerkes auch der Schule und ihren Bildnern an der Schwelle einer politisch neuen Zeit die erneute Pflicht ans Herz lege, aufzuschauen und zu prüfen, was erforderlich sei, um ihrerseits der heranwachsenden Generation in entsprechender Weise sich nützlich zu machen, die Preisaufgabe stellte: „Welche Ansprüche sind an den Volksschullehrer der Gegenwart zu stellen inbetreff seiner Vorbereitung, seiner Amtsführung und seiner Fortbildung?“ — Da die Frage mich interessirte, so unternahm ich die Beantwortung derselben, und der so entstandenen Arbeit wurde trotz der an den Seminaren geübten Kritik, die mir der erste Theil der Frage nothwendig zu machen schien, der zweite der ausgesetzten drei Preise zuerkannt. Sie ist dann in Nr. 37 und 38 der „Sächsischen Schulzeitung“ vom Jahre 1867 zum Abdrucke gelangt und auch in einer Anzahl von Separatabdrücken unter dem Titel „Die Anforderungen der Gegenwart an den Volksschullehrer“ (Leipzig, Klünthardt 1867. 40 S. Preis 4 Groschen) einem weiteren Leserkreise zugänglich gemacht worden. Damit hatte indes der Gegenstand noch keineswegs seinen Reiz ganz für mich verloren, wie das zu geschehen

IV

pflegt, wenn man sich über eine Sache genügend ausgesprochen hat; vielmehr beschäftigte mich die eine Seite derselben, die Kardinalfrage der Lehrerbildung, noch immer, zumal jene Arbeit wegen der geforderten Kürze nur eine mehr umrissweise Zeichnung einer zeitgemäßen Vorbereitung für den Lehrerberuf zugelassen hatte. Und da schon meine diesbezüglichen Auslassungen in gewissen Kreisen etwas unliebsam vermerkt worden waren und die Frage der Lehrerbildung außerdem noch den „Pädagogischen Verein zu Leipzig“, dem ich als Mitglied angehörte, mehrfach beschäftigt hatte, so bedurfte es nur eines äußeren Anstoßes, um mich zu einer eingehenderen Behandlung derselben zurückzuführen.

Eher, als ichs gedacht hatte, sollte mir hierzu die Anregung kommen, und zwar ging dieselbe von der inzwischen in Berlin ins Leben getretenen Diesterwegstiftung aus, welche als Thema für ihr erstes Preisanschreiben auf das Jahr 1868 die Frage gewählt hatte: „Unter welchen Bedingungen sind die Lehrerbildungsanstalten im Stande, den Forderungen unserer Zeit gerecht zu werden?“ Der Entschluß, mich an der Konkurrenz zu betheiligen, war bald gefaßt, und der so entstandenen Schrift ward das Glück zu theil, unter vierzehn eingegangenen Arbeiten den Preis davon zu tragen. Jedoch sollte ihr der Weg in die Oeffentlichkeit noch sehr verlegt werden. In für mich ziemlich bewegten Tagen entstanden, trug sie nach meiner, bereits vor ihrer Einsendung gewonnenen Ueberzeugung noch so verschiedene Mängel an sich, daß es mir jetzt, nach der ihr widerfahrenen äußeren Auszeichnung, keinen Augenblick zweifelhaft sein konnte, sie bedürfe vor ihrer Veröffentlichung einer nochmaligen Ueberarbeitung, durch welche der Stoff eine übersichtlichere Gliederung, die mehrfach skizzenhafte Behandlung einzelner Partien eine größere Gleichmäßigkeit und das Ganze eine bessere Abrundung erhielt. Unverweilt ging ich an die Arbeit, und unter manchen Störungen war die Hälfte der Schrift druckfertig gestellt — als mir Anfang des Sommers 1869 die Herausgabe der „Pädagogischen Bibliothek“ in einer Weise aufgenöthigt wurde, der ich zuletzt nicht mehr ausweichen konnte. Die nach Ueberwindung verschie-

denen Bedenken übernommene redaktionelle Leitung des genannten Unternehmens aber absorbirte meine amtsfreie Zeit so vollständig, daß ich nicht nur die Uebersetzung jener Preisschrift bei Seite legen, sondern sie auch vier Jahre lang unvollendet im Kasten liegen lassen mußte. Erst seit Ende des vorigen und im Laufe dieses Jahres habe ich wieder ernstlicher daran denken können, sie wieder vorzunehmen und trotz mancher abermaliger Unterbrechungen endlich abzuschließen. So ist es gekommen, daß diese erste Preisschrift der Diesterwegstiftung unter allen bisher gekrönten Schriften der erwähnten Stiftung zuletzt erscheint.

Niemand kann diese Verzögerung lebhafter beklagt haben, als ich selbst; denn einmal muß es der Stiftung selbst daran gelegen sein, daß die von ihr prämirten Schriften möglichst bald an die Oeffentlichkeit treten, weil dieselben als ein Theil der öffentlichen Rechenschaftslegung über die Thätigkeit der Stiftung anzusehen sind; dann darf auch das Publikum verlangen, daß es nicht weniger bald erfahre, in welcher Weise die Stiftung thätig gewesen ist, und endlich liegt es im eigenen Interesse des Verfassers einer prämirten Schrift, dieselbe zu einer Zeit auf den Markt zu bringen, wo die Theilnahme für sie noch frisch und lebendig ist. Das alles habe ich mir wiederholentlich gesagt und mir meine Verpflichtungen gegen die Diesterwegstiftung, wie gegen das Publikum vorgehalten, ohne daß es mir doch möglich gewesen wäre, mich dem Drucke der Verhältnisse zu entwinden. Das Horaz'sche „Nonum prematur in annum“ aber, das man vielleicht als Entschuldigung der Verspätung anführen könnte, würde hier um so weniger angebracht sein, weil der Arbeit selbst aus der Zurückhaltung keine wesentliche Bereicherung und Verbesserung erwachsen ist, da ich in den verfloffenen Jahren gar nicht im Stande gewesen bin, die Bewegungen auf dem Gebiete des Seminarwesens bis ins einzelne zu verfolgen und die zu Tage getretenen Erscheinungen nachträglich noch eingehender zu würdigen und zu berücksichtigen; außerdem will jenes alte Wort wenig auf so schnelllebige Zeiten passen, wie unsere, die dem Interesse kein langes Verweilen gestatten und ihm beständig eine andere Richtung

VI

geben; und am wenigsten ist das „prematur“ bei Tagesfragen angebracht, die schnell aufgegriffen und rasch behandelt sein wollen, wenn nicht das darüber Geschriebene als veraltet gelten und wenig mehr als ein bloß geschichtliches Interesse in Anspruch nehmen will. Eine solche Frage aber war die Sache der Lehrerbildung Ende der sechziger Jahre.

Ist nun auch die vorliegende Schrift in ihren Grundzügen dieselbe geblieben, die sie vor fünf Jahren war, und hat sie innerhalb des ursprünglichen Rahmens, wie schon bemerkt, nur eine zweckmäßigere Gruppierung und eine gleichmäßiger Ausführung der einzelnen Partien erfahren, so wird es doch dem aufmerksamen Leser nicht entgehen, daß auch den Vorkommnissen der letzten Jahre thunlichst Rechnung getragen worden ist; daß aber die Schrift gegenwärtig nur noch „geschichtliches Material“ hätte, glaube ich um so weniger befürchten zu dürfen, als die Seminarfrage bis heute noch in der Schwebe geblieben ist. Zwar haben einzelne Staaten hier und da etwas gebessert; namentlich ist das Königreich Sachsen nicht bloß durch Verlängerung des Seminarcurfus auf sechs Jahre, sondern auch durch die neue, erst in diesen Tagen publicirte Seminarordnung, welche auch den Lehrplan der Seminare erweitert, eine fremde Sprache (die lateinische) einführt und Psychologie und Logik wieder in ihre Rechte einsetzt, einen dankenswerthen Schritt vorwärts gegangen; allein im Großen und Ganzen ist doch alles beim Alten geblieben und die sogenannten „Verbesserungen“ sind kaum mehr als Stück- und Flickwerk gewesen; ja im Großstaate Preußen verspricht die Seminarfrage erst jetzt unter dem Kultusminister Dr. Falk einigermaßen in Fluß zu kommen. Das verspätete Erscheinen vorliegender Schrift dürfte daher wohl keineswegs als ein zu spätes bezeichnet werden, zumal sich bei dem Stande der Dinge in Preußen die Aufmerksamkeit aller Pädagogen und Volkfreunde dem Gegenstande von selbst wieder mehr zuwendet.

Von Seiten der Seminare hat sich in neuerer Zeit mehrfach gegen die Aeußerungen der Presse über Seminarangelegenheiten eine Gereizt-

heit kund gegeben, die mich befürchten läßt, es werde auch meiner Schrift nicht an Beurtheilungen fehlen, ähnlich den Bemerkungen, welche in der bei Gelegenheit der 20. allgemeinen deutschen Lehrerversammlung 1872 in Hamburg tagenden Seminarsektion zum Ausdruck gelangten. Dort erklärte z. B. der Seminardirektor Israel aus Pöschpau, daß diejenigen, welche am meisten über die Seminare klagten, am wenigsten in dieselben kämen und nur die früheren Seminare gekannt hätten, die jetzigen aber nicht (vgl. Rehrs „Pädag. Blätter“ I, S. 39), und Rehr selbst äußerte, daß es schon so weit gekommen sei, daß sich die pädagogische Quacksalberei der Sache bemächtigt habe und Leute mit Kennermiene vor das Publikum träten, die vom Seminarwesen zwar Ansichten, aber keine Anschauungen, Meinungen, aber keine Erfahrungen hätten (vgl. ebendaf. S. 45). So erklärlich ich eine solche Verstimmung da finde, wo der Lehrer und Leiter einer bestimmten Anstalt im Bewußtsein des redlichsten Strebens die gegen sie gerichteten Angriffe als unbillig und ungerecht empfinden, so ist sie doch im allgemeinen am unrechten Plage angebracht. Warum hüllen sich denn die Seminare in das tiefste Schweigen über ihre Thätigkeit? Warum benutzen sie nicht auch ihrerseits eifriger als bisher die Presse, um ungerechtfertigte Angriffe zurückzuweisen, falsche Ansichten zu widerlegen und schiefe Urtheile zu berichtigen? Glaubt man aber gar als „Fachmann“ über die Meinungen und Wünsche der Presse sich hinwegsetzen und zur Tagesordnung übergehen zu können, so ist man auf dem besten Wege, die Fühlung mit dem Volke und mit der öffentlichen Meinung zu verlieren und damit zugleich des besten Einflusses aufs Leben wie der fruchtbarsten Antriebe für das eigene Wirken verlustig zu gehen. Und so vorzuziehlich ist es doch wohl um die Seminare noch nicht bestellt, daß sie keiner Anregung von außen mehr bedürften und daß man von ihnen, wie von guten Frauen, wenig oder gar nicht zu sprechen Ursache hätte; vielmehr haben sie allen Grund, sich der Theilnahme des Publikums um so mehr zu versichern und zu freuen, je mehr die stetige, durch den vorwärts gehenden Strom des Lebens bedingte Fortentwicklung des Schulwesens auch die Seminare zu stetigem

VIII

Fortschritte und zu immer sorgfältigerem Ausbau ihrer Einrichtungen aufruft.

Urtheile der erwähnten Art, sofern sie auch über die vorliegende Schrift laut werden sollten, muß ich von vornherein zurückweisen. Denn einmal liegt den hin und wieder geschilderten Zuständen nicht ein einzelnes Seminar, sondern das Seminarwesen im allgemeinen zu Grunde, wie es sich bisher in Deutschland gezeigt hat; und wenn einzelne Seminare schon seit Jahren sich davon ausnehmen und zu sich sprechen können: Wir danken dir, Gott, daß es bei uns nicht so ist, so wird sich niemand mehr darüber freuen als ich; aber behaupten zu wollen, daß die Schilderungen auf kein Seminar mehr passen und längst überwundenen Zeiten angehörten, das wäre Verblendung und eitel Selbstüberhebung, das wären auch nur Ansichten, aber keine Anschauungen, Meinungen, aber keine Erfahrungen. Und dann wäre es nicht minder Selbstüberhebung, wenn man den Lehrern, die doch hier oder dort durchs Seminar — und nicht als Kinder — hindurchgegangen und bei reiferem Urtheile inne geworden sind, was ihnen denn nun eigentlich das Seminar gewesen ist; die ihre eigenen Seminarerfahrungen mit denen anderer zusammenzuhalten und die zu verschiedenen Zeiten und aus verschiedenen Seminaren hervorgegangenen Lehrer nach ihrem Wissen, ihrer Thätigkeit, ihrem außeramtlichem Streben u. — woraus sich doch wohl ein Rückschluß auf die Seminare machen läßt — zu beobachten und zu vergleichen Gelegenheit gehabt haben, wenn man — sage ich, den Lehrern die Berechtigung und die Fähigkeit zu einer richtigen Beurtheilung der Seminarverhältnisse absprechen möchte. Die Schrift sagt: „An ihren Früchten wird man sie erkennen“ und: „Eure Kinder werden eure Richter sein.“ Gestützt auf eigene Beobachtungen und Erfahrungen, wie auf die Urtheile nicht minder erfahrener Männer nehme ich also dieselbe Glaubwürdigkeit für meine Darstellungen in Anspruch, die etwa die zunächst beteiligten Kreise, die Seminare, für sich allein reserviren möchten, und ich werde so lange bei den ausgesprochenen Ansichten stehen bleiben, als man mir nicht mit hellen und klaren Gründen die Unrichtigkeit derselben nachweist.

So wenig unzugänglich ich sonst gegen Belehrungen und Erkläre, wie gegen Tadel und Zurechtweisungen bin, so giebt es doch einzelne Punkte, die für mich feststehen; so werden z. B. auch die verlockendsten Lobreden auf die Zweckmäßigkeit und den „Segen“ der Internate meine Ueberzeugung von ihrer allgemeinen Verwerflichkeit nicht zu ändern vermögen. Opportunitätsrücksichten sind überhaupt bei Abfassung vorliegender Schrift nicht maßgebend gewesen; sie will und soll nichts anderes sein, als eine von allen beirrenden Nebenrücksichten und Seitenblicken freie Darlegung meiner Ansichten über eine zeitgemäße Lehrerbildung, und ich wünsche nichts weiter, als daß man dieselben unparteiisch prüfen und unbefangenen würdigen möge. Auch das strenge und scharfe Urtheil, sofern es begründet ist, wird mich nicht verbriessen; ich werde dafür dankbarer sein, als für bloßes Lob; denn aus dem Tadel kann man wenigstens noch etwas lernen, vom vielen Loben aber sagt schon Schiller in der Uebertragung der Euripideischen Iphigenie (4. Akt, 3. Auftritt), daß es „dem der edel denkt, den Lober nur zuwider“ macht. Außerdem reduziert sich mein Verdienst auf ein ziemlich bescheidenes Maß, denn die Schrift wird für den, welcher mit der über die Seminarfrage vorhandenen, ziemlich umfangreichen Literatur einigermaßen bekannt ist, kaum viel Neues bieten, da sie in der Hauptsache nur Gedanken ausdrückt und Forderungen geltend macht, welche seit Jahrzehnten von verschiedenen Seiten hinsichtlich der Lehrerbildung ausgesprochen und nach vielfältigem Nachdenken die meinigen geworden sind. Jedenfalls ist dies kein Fehler; denn wenn sich schon einestheils im Reiche des Geistes etwas absolut Neues gar nicht denken läßt, da alles, was wir als neue, als schöpferische Ideen rühmen, sich nur aus bereits vorhandenen Elementen, aus dem gegebenen Allgemeinen bildet und auf einer glücklichen Zusammenfassung und Verbindung jener Elemente zu einer so noch nicht vorhandenen Gestalt und Form beruht, so wird andertheils, wie Jean Paul in der Vorrede zu seiner Levana sagt, „jetzt die Büchertinte und Druckschwärze, wie sympathetische Tinte, so schnell bleich, daß es gut ist, in den neuesten Büchern alte Gedanken zu sagen, weil man die alten Werke, worin sie stehen, nicht liest.“ Und wenn es Thatsache ist,

daß manche Wahrheiten lange Zeit brauchen, um sich Bahn zu brechen, noch längere, um Verwirklichung zu finden, so müssen von ihnen eben, wie Jean Paul weiter bemerkt, „wie von fremden Musterwerken“, immer „neue Uebersetzungen gegeben werden“; dadurch verlieren sie nichts, vielmehr gewinnen sie nur, je größere Klarheit und Bestimmtheit sie durch wiederholte und vielseitige Beleuchtung erlangen, je mehr sie, in Scheidemünze umgeprägt, in die Hände der Menge kommen und dadurch zum lebendigen Gemeingute aller werden. Trägt die vorliegende Schrift dazu bei, so erfüllt sie, was ich nur von ihr wünschen kann, und vielleicht beruht ihr Werth, wenn ein solcher ihr überhaupt zuerkannt wird, gerade darin, daß sie die Ansichten der Besten, die von freisinnigem Standpunkte aus über die Lehrerbildung geschrieben haben, zum Ausdruck bringt und alle Seiten der Seminarfrage zusammenfassend erörtert. Und damit jedem die Möglichkeit gegeben ist, verwandte Ansichten und Forderungen anderer Schriftsteller zu vergleichen, sind überall die entsprechenden literarischen Hinweise beigelegt worden, die zugleich dem Leser den nöthigen Anhalt bieten, daß ihm nicht, wie das auf dem Büchermarkte heutzutage keine Seltenheit ist, nach der ironischen Aeußerung Jean Pauls (a. a. D.) nur „eine verkleinerte Reichbibliothek in einem Bande für ein geistiges Facsimile verkauft“ wird. Hält man aber meine Vorschläge für zu weitgehend, zu maßlos und unter den jetzigen Verhältnissen unausführbar, nun, so wird man mir wohl gestatten müssen, daß ich das Schicksal einer nicht geringen Zahl ebeldenkender Männer theile, zu leben „ein Bürger derer, die da kommen werden.“ Doch kann ich hierbei einen Gedanken nicht unterdrücken, der mich schon manchmal beschäftigt hat und den ich am Schlusse noch zum Ausdruck bringen will.

Bei der Einschränkung der Selbständigkeit, welche sich die kleineren Staaten in Folge der politischen Umgestaltung Deutschlands haben gefallen lassen müssen, und bei dem wachsenden Drängen nach immer größerer Einheit und Gleichförmigkeit möglichst aller Institutionen ist es mir nämlich immer ein Räthsel gewesen, warum nicht die Regierungen jener

Staaten, statt ängstlich die Reservatrechte der Krone zu wahren, auf eifrigste und im freiesten Sinne diejenigen Gebiete ausbauen, die den Regierungen noch zu selbständiger Verwaltung verblieben sind. Das sollte man thun, sobald als möglich, unter möglichster Vereinfachung des Geschäftsganges in allen Regierungsangelegenheiten, unter Einführung des Einammersystems u., sowie unter Brechung jedes Widerstandes von Seiten der Junker und der Großgrundbesitzer, die zäh an ihren traditionellen Anschauungen festhalten. Das sollte nachgerade auch der eingeffischteste Partikularist einsehen, daß in der Begründung möglichst freisinniger Institutionen geradezu die Lebensbedingung der kleineren Staaten liegt. Denn je weniger man den Bedürfnissen und den Wünschen des Volkes und der Besten und Aufgeklärtesten im Volke nach freiesten Einrichtungen entgegenkommt, desto mehr wird der Drang und der Zug der Bevölkerung nach Abhilfe durch das „Reich“ zunehmen, desto eher ein Verwaltungszweig um den andern den Händen der Einzelregierungen entgleiten und an das Reich übergehen, desto rascher der Bestand der kleineren Staaten zu einer bloßen Schatteneristenz herabgedrückt und der Auflösung entgegengeführt werden; je rüchhaltloser und energischer man aber in die Bahn des Fortschrittes einlenkte, desto enger würde man sich nicht bloß das Volk in seiner Gesamtheit verbinden, sondern auch diejenigen Elemente beschwichtigen, die jetzt nur widerwillig sich die Einzelregierungen noch gefallen lassen, da ein Sperling auf der Hand doch immer besser ist, als zehn auf dem Dache. Ein Gebiet, auf dem man das recht gut erreichen könnte, ist das des Volksschulwesens. Hier sollte man durch die freisinnigsten Schulgesetze, durch Steigerung der Lehrerbildung, durch reichliche Dotation der Schule u. die Anforderungen und Bedürfnisse der Zeit möglichst zum Schweigen bringen; und wie leicht könnten gerade auf diesem Gebiete auch die kleineren Regierungen den dominirenden Großstaat Preußen beschämen und ihn zur Nachfolge anspornen! Auch der ärgste Schwärmer für stramme Centralisation würde dann wenigstens zugestehen müssen, daß die kleinen Staaten doch noch zu etwas gut sind. Aber nur unmutig findet man sich mit der neuen Zeit ab, nichts von den alten Traditionen möchte

XII

man aufgeben, und statt Schritte zu thun, begnügt man sich mit Schrittschritten. Wird sich das ändern? Werden die kleineren Staaten ihre Aufgabe unter den veränderten politischen Verhältnissen begreifen lernen? —

Wieder, ruft uns dies den Ausspruch Lamartine's ins Gedächtniß, mit dem wir unsere Arbeit abschlossen und den wir hier noch maß verzeichnen wollen, — den Ausspruch: „Die Vergangenheit begreifen, ohne sie zurückzusehen, die Gegenwart ertragen, indem man sie verbessert, auf die Zukunft hoffen, indem man sie vorbereitet: das ist das Gesetz für die Weisen und für wohlthätige Einrichtungen.“

Leipzig, am 24. Oktober 1873.

Der Verfasser.

Druckfehlerverzeichnis.

Die Entfernung des Druckortes samt der damit zusammenhängenden Weltläufigkeit und Schwerefülligkeit des Verkehrs, und mancherlei sonstige Störungen und Unterbrechungen, sowie auch wieder die Eile des Druckes sind die Ursache einer ziemlich Anzahl von Druckfehlern geworden, von denen hier die wichtigsten dem Leser zu geneigter Verbesserung vor der Lesart angezeigt sein mögen.

Seite	5,	Zeile	10 v. u.	ist nach „äußerlich“ ein Komma zu setzen.
„	15,	„	7 v. o.	lies „gelernt“, statt gelernte.
„	29,	„	11 v. u.	lies „wurde“, statt wurd.
„	29,	„	10 v. u.	lies „überreicht“, statt überrecht.
„	49,	„	10 v. u.	lies „1869, statt 1829.
„	71,	„	14 v. u.	lies „Unterricht“, statt Unterrichte.
„	71,	„	1 v. u.	lies „S. 286“, statt 268.
„	99,	„	18 v. u.	lies „systematischen“, statt genetischen.
„	101,	„	13 v. u.	lies „Lefter“, statt Lehrer.
„	121,	„	1 v. u.	ist nach „Anstalten“ einzuschalten: mit den Seminaren
„	122,	„	15 v. o.	lies „der Fortschritt“, statt die Fortschritte.
„	132,	„	19f. v. o.	lies „vorjährigen“, statt diesjährigen.
„	133,	„	8 v. u.	lies „Zöglingen“, statt Zöglinge.
„	136,	„	7 v. u.	lies „vor fünf Jahren“, statt vor vier Jahren.
„	148,	„	11 v. o.	lies „hervorstehenden“, statt hervorsehenden.
„	159,	„	in der Ueberschrift	lies „§ 14“, statt § 13.
„	161,	„	1 v. u.	lies „§ 20 und § 23“, statt § 19 und § 22.
„	166,	„	3 v. o.	lies „aufgehen“, statt aufgeben.
„	166,	„	4 v. u.	lies „1873“, statt 1878.
„	169,	„	11 v. u.	lies „unter anderm“ statt unter anderen.
„	170,	„	2 v. o.	lies „denn“, statt den.
„	170,	„	2 v. u.	lies „§ 23“, statt § 22.
„	178,	„	1 v. u.	lies „§ 20 und 22“, statt § 19. und 21.
„	179,	„	in der Ueberschrift	lies „§ 15“, statt § 14.
„	186,	„	5 v. o.	ist „zu Wege“ einmal zu streichen.
„	187,	„	14 v. u.	ist „gerade“ zu streichen.
„	188,	„	1 v. u.	lies „Bgl. § 14“, statt § 13, und „desgl. § 20 und § 23“, statt § 19 und 22.
„	189,	„	in der Ueberschrift	lies „§ 16“, statt § 15.
„	199,	„	4 v. u.	lies „§ 21“, statt § 20.

XIV

- Seite 203 in der Ueberschrift lies „§ 17“, statt § 16.
 „ 214, Zeile 10 v. o. lies „§ 14“, statt § 13.
 „ 218, in der Ueberschrift lies „§ 18“, statt § 17.
 „ 219, „ 1 v. u. lies „§ 15“, statt § 14.
 „ 222, „ 4 v. u. lies „Schüß“, statt Schütz.
 „ 224, in der Ueberschrift lies „§ 19“, statt § 18.
 „ 230, in der Ueberschrift lies „§ 20“, statt § 19.
 „ 234, in den beiden letzten Zeilen lies jedesmal „§ 14“, statt § 13.
 „ 235, „ 2 v. u., desgl. Seite 250, Zeile 2 v. u. lies „Rade“
 statt Rade.
 „ 237 „ in der Ueberschrift lies „§ 21“, statt § 20.
 „ 245 „ 2 v. o. lies „als den Bild“, statt als der Bild.
 „ 273 „ 2 v. o. lies „auf den sie“, statt auf dem sie.
 „ 275 „ 3 v. u. ist nach „Prinzessin“ einzuschalten: Leonore, und auf
 der folgenden Zeile einmal „in“ zu streichen.
 „ 298 „ 13 v. u. ist nach „Thier skeletten“ ein Komma zu setzen, worauf es
 weiter heißen muß: „von Repräsentanten der wichtig-
 sten Thiergattungen, sei es ausgestopft“ zc.

Inhalt.

Einleitung.

Seite

Erstes Kapitel. Geschichtliches über die Seminare S. 3—67.	
§ 1. Die Lehrerbildung bis zur Mitte des vorigen Jahrhunderts	3
§ 2. Die Lehrerbildung seit dem Aufblühen der Pädagogik	23
§ 3. Bewegungen gegen die Seminare	51
Zweites Kapitel. Die Forderungen der Zeit an die Lehrerbildung S. 67—83.	
§ 4. Der Stand der heutigen Pädagogik	67
§ 5. Die Stellung des Lehrers in der Gesellschaft	76
Drittes Kapitel. Nothwendigkeit der Reorganisation der Semi- nare S. 83—102.	
§ 6. Die Mängel der Seminare	83
§ 7. Die Universitätsbildung der Lehrer	95

Erster Abschnitt.

Die Vorbildung für das Seminar.

Erstes Kapitel. Art und Weise der Vorbildung S. 102—110.	
§ 8. Die allgemeine Bildung als Voraussetzung der Fachbildung	102
§ 9. Maß der allgemeinen Bildung	107
Zweites Kapitel. Art der Vorbildung S. 111—141.	
§ 10. Das Proseminar	111
§ 11. Die Realschule	122
§ 12. Die Aufnahme in das Seminar	133

Zweiter Abschnitt.

Das Seminar als Fachschule.

Erstes Kapitel. Die allgemeine Bildung im Seminare

S. 142—200.

§ 13.	Der Religionsunterricht	143
§ 14.	Der Sprach- und Geschichtsunterricht	159
§ 15.	Der naturwissenschaftliche und mathematische Unterricht	179
§ 16.	Die Fertigkeiten	189

Zweites Kapitel. Die pädagogische Bildung im Seminare

S. 200—249.

A. Die wissenschaftlich-pädagogische Bildung.

§ 17.	Logik, Ethik und Psychologie	203
§ 18.	Methodik	218
§ 19.	Geschichte der Pädagogik	224

B. Die praktisch-pädagogische Bildung.

§ 20.	Unterrichtsbildungen und Hospitieren	230
§ 21.	Die Seminarfschule	237
§ 22.	Die Lehrer der Seminarfschule	245

Dritter Abschnitt.

Gestaltung des Seminars im einzelnen.

Erstes Kapitel. Innere Einrichtungen des Seminars

S. 249—318.

§ 23.	Methode und Lehrverfahren des Seminarunterrichtes	249
§ 24.	Die Seminarlehrer	258
§ 25.	Das Seminarleben	268
§ 26.	Die Ausstattung der Seminare	296
§ 27.	Art und Ort der Seminare und Abschluß des Seminarfsurfus	302

Zweites Kapitel. Beziehungen des Seminars nach außen

S. 318—329

§ 28.	Verhältnis des Seminars zur Behörde	318
§ 29.	Verhältnis des Seminars zur Volksschule und zu einander	322
§ 30.	Verhältnis des Seminars zum Publikum	326

Drittes Kapitel. Schlußbemerkungen S. 330—348.

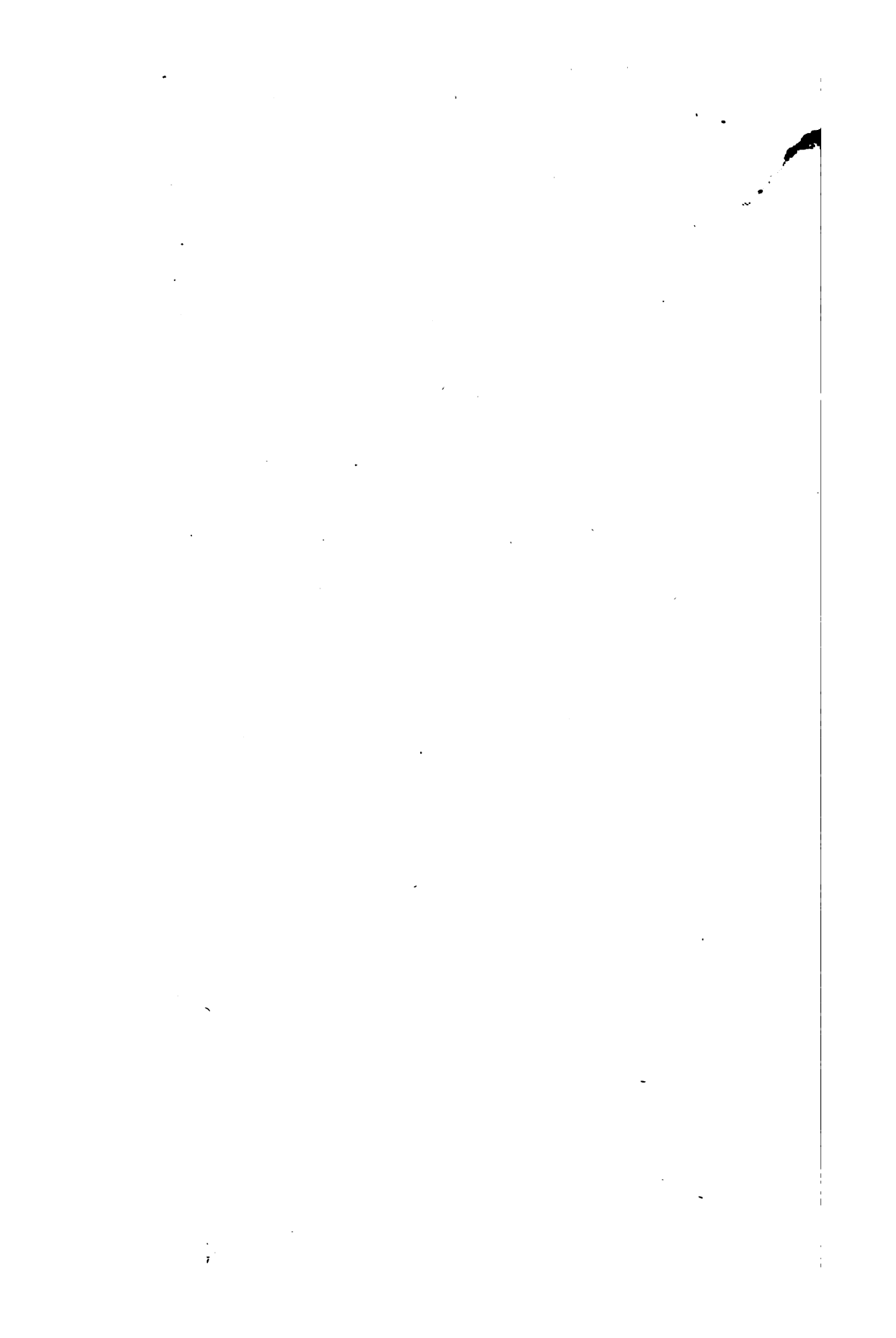
§ 31.	Rück- und Vorblick	330
-------	------------------------------	-----

Rotto: „Die Gegenwart fordert Neu- und Umbildung und darum gründlichste, vorurtheilsfreieste Untersuchung des Bestehenden.“

„Der Lehrer legt den Grund zur allgemeinen Bildung. Von seiner Bildung, von der Art und Weise seiner Bildung hängt seine künftige Wirksamkeit ab.“

„Allgemein wird es gefühlt, nicht bloß um die Hebung des ganzen Standes, sondern auch um die Anforderungen der Nation an die Bildung der Jugend befriedigen zu können, bedarf es einer gründlicheren Bildung.“

Dieserweg.



Einleitung.

Erstes Kapitel.

Geschichtliches über die Seminare.

§. 1.

Die Lehrerbildung bis zur Mitte des vorigen Jahrhunderts.

Die Entstehung der Lehrerseminare, von denen auf den folgenden Blättern die Rede sein soll, steht im innigsten Zusammenhange mit der Entwicklung des Volksschulwesens. Denn wo man neue Institutionen schafft, der Volksbildung neue Bahnen eröffnet und dem Schulwesen neue Ziele steckt, da müssen in erster Reihe diejenigen ins Auge gefaßt werden, welche das Neue verwirklichen, die neuen Ideen ins Leben einführen, die neugeschaffenen Einrichtungen zweckmäßig ausfüllen sollen, und das sind die Lehrer. Wenn der Lehrerstand nach seiner Bildung und Tüchtigkeit den Zeitverhältnissen nicht entspricht, wenn er die Bedürfnisse und Strebziele seiner Zeit nicht versteht und zu würdigen vermag, so müssen selbst die musterhaftesten Umgestaltungen und Verbesserungen mißlingen und leere und todte Formen bleiben. ¹⁾ Der Erkenntniß dieser Wahrheit verdanken im allgemeinen die Lehrerbildungsstätten ihre Entstehung und Weiterentwicklung.

¹⁾ Vgl. R. Richter, die Anforderungen der Gegenwart an die Volksschullehrer. 1867. S. III.

Werfen wir einen orientirenden Blick auf die Geschichte des deutschen Volksschulwesens zurück, so können wir für unseren Zweck über die Zeit vor der Reformation mit einigen kürzeren Bemerkungen hinweggehen. Wenn auch Karls des Großen gewaltiger Geist an nichts Geringeres dachte, als allen Klassen der von ihm beherrschten Völker eine durchgreifende (zunächst religiöse) Bildung zu verschaffen, und durch seine Bitten, Mahnungen und Befehle die Geistlichkeit zur Errichtung von Schulen in Klöstern und anderen Orten vermochte, wodurch er zum Begründer des Schulwesens in Deutschland wurde; wenn auch mit dem Aufblühen und der Betriebsamkeit der Städte das Bedürfnis einer größeren geistigen Bildung auf das Schulwesen höchst förderlich einwirkte und seit dem 13. Jahrhundert in der Errichtung einer großen Anzahl neuer Schulen in den Städten seine Befriedigung suchte, so kann doch in jener Zeit von einem Volksschulwesen in unserem heutigen Sinne noch nicht die Rede sein. Denn die Schulen auf den Dörfern, welche im 14. und 15. Jahrhundert zuweilen erwähnt werden, waren ähnliche Anstalten wie in den Städten und zur Bildung künftiger Geistlicher oder etwa der adelichen Jugend bestimmt, und der Bauernstand, der unter dem schweren Drucke eines selbst höchst unwissenden und ungebildeten Adels schmachtete, blieb ausschließlich an die einfache kirchliche Unterweisung durch die Geistlichen und an die geringe Bildung durch das alltägliche Leben gewiesen.¹⁾ Dem Bürgerstande aber boten die Stadtschulen als lateinische, wie alle damaligen Schulen, auch nur eine Art von Gelehrtenbildung statt der für das praktische Leben brauchbaren Kenntnisse, und auch die in den größeren, namentlich in den Handels- und Seestädten schon früh errichteten Schreibschulen, die ersten Anfänge der späteren deutschen Bürgerschulen, in denen nur das deutsche Lesen und Schreiben, und wohl auch das Rechnen getrieben wurde, blieben doch meist nur den Wohlhabenderen zugänglich, da die damalige allgemeine Theuerung des Papiers das Schreiben zu einer ziemlich kostspieligen Kunst machte.²⁾

Die Lehrer aller dieser Schulen gehörten mit geringen Ausnahmen dem geistlichen Stande an, der ja im Mittelalter der Bewahrer und Beschließer der Bildung war, und viele von ihnen wur-

¹⁾ Vgl. Gräfe, die deutsche Volksschule II., S. 159.

²⁾ Vgl. Ruykopff, Geschichte des Schul- und Erziehungswesens in Deutschland I. S. 85 u. 151 f.

den später zu Äbten von Klöstern und zu bischöflichen Würden erhoben.¹⁾ Und auch als die Geistlichkeit die Schule als eine Nebensache zu vernachlässigen begann und sich dem Lehramte durch Einsetzen von Stellvertretern zu entziehen suchte; als die Pflege des Schulwesens in den Städten eine größere Lockerung des Bandes mit der Kirche zur Folge hatte und sich unter dem Einflusse des Innungs- und Gildewesens der Städte ein zumfünftig in Meister, Gesellen zc. gegliedert wandernder Lehrerstand bildete, auch da waren es zumeist für den geistlichen Stand bestimmte Leute, die sich dem Schuldienste widmeten. Die Bildung der Lehrer stieg und fiel daher mit der Bildung der Geistlichen, und bei dem niedrigen Bildungsgrade der letzteren, welche häufig nur die Trivialschulen der Klöster besucht hatten,²⁾ kann es nicht Wunder nehmen, daß die Lehrer nicht mehr zu wissen brauchten, als sie eben lehren sollten, nämlich ein wenig Mönchslatin, gewisse Melodien zu den üblichen Psalmen und kirchlichen Gesängen, den Glauben und das Vaterunser.³⁾ An eine weitere, etwa pädagogische Bildung kann selbstverständlich noch nicht gedacht werden zu einer Zeit, die keine Spur eines besonderen Nachdenkens über das Unterrichts- und Erziehungsgeschäft aufzuweisen hat; die hergebrachten Gegenstände wurden eben in der Weise, wie sie der Lehrer selbst gelernt hatte, nämlich durch Diktiren und Memoriren, wieder der Jugend angeeignet, und dazu gehörte keine große Geschicklichkeit. Mögen auch immerhin verschiedene Schulen, wie z. B. die berühmten und vielbesuchten Anstalten der Brüder vom gemeinsamen Leben in Deventer und anderen Orten, durch ihre für jene Zeit vortrefflichen Einrichtungen zur Heranbildung vieler tüchtiger Lehrer beigetragen haben,⁴⁾ so wurde doch im allgemeinen das niedrige, häufig verachtete Geschäft des Lehrens nur ganz äußerlich als ein Handwerk betrieben, wofür eine besondere Bildung weder nöthig noch möglich war.

Die Gründung des eigentlichen Volksschulwesens datirt erst von der Zeit der Reformation her. Geleitet von der richtigen Einsicht,

¹⁾ Vgl. Ruhkopf, a. a. D. S. 31.

²⁾ Ebendaf. S. 41.

³⁾ Ebendaf. S. 63.

⁴⁾ Vgl. hierzu Delprat, über das Leben und die Verdienste des Gerhard Groote. 1823. S. 67, 210 f., 229 ff. und 240, — sowie Ullmann, Johann Wessel zc. S. 417 ff.

daß das Bestehen und Gedeihen des reformatorischen Werkes in der Schulbildung der Jugend die beste Stütze finden werde, nahmen die Reformatoren sehr bald auf die Verbesserung und weitere Verbreitung des Schulunterrichtes Bedacht. Allerdings hatten Luther sowohl als Melanchthon ihr Absehen dabei zunächst auf die lateinischen (also Gelehrten-)Schulen gerichtet, um geschickte Männer für kirchliche und weltliche Ämter zu erlangen, obgleich schon damals unmittelbar aus dem Volksgeiste selbst die Sehnsucht hervorstieg, „die männliche und weibliche Jugend insgesamt in rechter christlicher Zucht, Ehre und Tugend, in Lesen und Schreiben, in Gesang und Religion unterweisen zu lassen“, wie es in der Leisniger Kastenordnung vom Jahre 1523 heißt; ¹⁾ aber es konnte nicht fehlen, daß der Eifer Luthers für die Hebung des armen, unwissenden Volkes auch dem von den Reformatoren zu gering geachteten niederen (deutschen) Schulwesen zu gute kam. Namentlich seit der Zeit, daß Luther so glücklich war, seine dringendst wiederholten Mahnungen und Aufforderungen zu einer Kirchenvisitation erfüllt zu sehen (1527), wandte man diesem so wichtigen Zweige der Volkswohlfahrt mehr und mehr seine Aufmerksamkeit zu, und es wurden allmählich, zuerst auf den größeren, bald darauf auch auf den kleineren Dörfern Schulen ins Leben gerufen, die zur Befestigung und Verbreitung der neuen Lehre dienen sollten und in vielen Fällen noch die lateinische Sprache pflegten. In Kursachsen begann man mit solchen Einrichtungen seit 1529, im Süneburgschen seit 1536, in Württemberg, der Pfalz und anderwärts erst nach dem Religionsfrieden. ²⁾

Einer größeren Förderung hatte sich das deutsche Schulwesen erst von da an zu erfreuen, wo sich die Kirche in besonderen Symbolen fixirt hatte und es ihr nothwendig schien, das kirchliche Bekenntniß in allen Gemeindegliedern zu befestigen und zum Bewußtsein zu bringen. Wie sehr man übrigens auch da noch das lateinische Schulwesen gegenüber dem deutschen begünstigte, selbst auf dem Lande, so weit es nur irgend die Mittel gestatteten, das leuchtet aus der berühmten kursächsischen Schulordnung vom Jahr 1580 hervor, in welcher es heißt: „Nachdem aber in etlichen Dörffern eine so geringe Anzahl der Knaben, daß daselbst keine lateinische Schul aufgerichtet werden kan, darzu die Untertanen arm, daß sie von wegen der Nahrung ihrer Arbeit nachwandern müssen, und also nicht Zeit haben, ihre Kinder selbst

¹⁾ Vgl. Gelzer, protestantische Monatsblätter 1868 (32. Bd.), S. 335.

²⁾ Vgl. Ruhkopf, a. a. O. S. 348.

zu lehren und zu unterweisen. Damit nun derselben arbeitenden Leute Kinder in ihrer Jugend nicht versäümet, fürnehmlich aber in dem Gebet und Catechismo, und darneben im schreiben und lesen, ihnen selbst, und gemeines Nuzes wegen, desgleichen mit Psalmenlingen, besser unterrichtet, und Christlich aufgezogen werden. Ist unser Befehlich, wo noch zur Zeit, durch die Custoden oder Kirchen-Diener nicht Schulen gehalten, daß solches mit Rath der Erb- und Gerichts-Herren, auch des Visitatoris und unserer Amtleute auffgerichtet, und dahin getrachtet werde, daß jederzeit die Küstereyen einer solchen Person verliehen werden, die schreiben und lesen können, und wo nicht durch das ganze Jahr, doch auff bestimmte Zeit, besonders im Winter Schul halten, damit die Kinder in dem Catechismo, und im schreiben und lesen etlicher maßen unterwiesen werden möchten.“¹⁾

Da die Schulen von den Reformatoren nur als Beförderungsmittel der kirchlichen Bestrebungen, als Glieder und Dienerinnen der Kirche betrachtet wurden und namentlich einer materiellen Unterstützung fast ausnahmslos entbehrten, so mußten natürlich auch die ausübenden Organe dieser neuen Schöpfungen schon damals sehr viel zu wünschen übrig lassen. Der Schuldienst wurde in der Regel dem gehorsamen Diener des Pfarrers, dem Küster und Kirchner, als Nebensache aufgebürdet, und wenn auch einzelne dieser Küster dem geistlichen Stande angehörten, oder ihre Bildung auf einer lateinischen Stadtschule erhalten hatten, so mochten doch die meisten einen ziemlich niedrigen Grad der Bildung besitzen. Galt es doch schon für die größeren Stadtschulen als Empfehlung eines guten Schulmannes, lateinische Verse machen zu können und die aristotelische Philosophie inne zu haben,²⁾ wie hätte man da nicht auf den Dörfern mit Leuten — häufig Handwerkern — zufrieden sein müssen, welche deutsch schreiben und lesen und den Lutherschen Katechismus lehren konnten und Sinn und Eifer für das neue Geschäft bewiesen, ohne sonst, wie nach ihrem Talente und ihrer Geschicklichkeit zum Schullehramte, so nach ihrem Charakter und ihrer Rechtschaffenheit u. dgl. zu fragen. Es kann daher nicht befremden, daß die Klagen über den Mangel an tüchtigen Schulleuten sehr laute und weit verbreitete waren, und daß man sowohl die grobe Unwissenheit, als auch die Sitten und den Lebenswandel der Schulmeister bitter zu tabeln fand.

¹⁾ Vgl. Gräfe a. a. D. II., S. 173 f. Anm.

²⁾ Vgl. Ruhkopf, a. a. D. S. 326 f.

So wird in einer hannoverschen Kirchenordnung vom Jahre 1581 den Rüstern verboten, daß sie sich zu Schallern und Duben halten, Säuser oder andere ärgerliche Menschen sein, auch „sich der unförmlichen, Landsknechtischen, Reuterischen Hosen, Wämser, kurzen Rappen, Kolben und dergleichen Kleidungen, so Kirchenbienern nicht anstehen, enthalten sollen und keine schlechte Hosen, Wämse und lange Mäntel und Röcke tragen sollen.“¹⁾

Trotz alledem dachten doch Luther eben so wenig als seine Mitreformatoren daran, solchen überall laut werdenden Klagen durch allgemeinere Veranstaltungen abzuhelpen und die Müheligkeiten des so wichtigen, aber wenig geachteten Standes zu erleichtern; ja Luther konnte sich sogar mit dem Rathe begnügen, den er den Städten gab: „Wo auch den Schulmeister solche Arbeit verbrenset, wie man viele findet, soll man denselbigen lassen laufen und den Kindern einen andern suchen, der sich dieser Arbeit annehme²⁾“ — ein Verhalten, das in sonderbarem und eigenthümlichem Kontraste mit jenen lobpreisenden Aufmunterungen Luthers steht, daß er, wenn er vom Predigtamte und anderen Sachen ablassen könnte oder müßte, „kein Amt lieber haben wollte, denn Schulmeister und Knabenlehrer sein,“ denn es sei „dies Wert nächst dem Predigtamte das allernützlichste, größeste und beste“, und er wisse dazu noch nicht, „welches unter beiden das beste sei“³⁾

Erst bei dem edlen Goldbergger Rektor Valentin Trogenborf, einem Schüler und Freunde der beiden Reformatoren, der zuerst einsah, „daß das Unterrichten eine Kunst sei, die man durch Übung und Nachdenken erlernen müsse“, erst bei ihm begegnen wir der Einrichtung, daß er diejenigen größeren Schüler, welche er für die besten hielt, in den unteren Klassen unter seiner Aufsicht und Leitung unterrichten ließ, um sie zum Schulamte vorzubereiten. Dadurch sorgte er nicht nur am sichersten für den Bestand seiner eigenen Anstalten, sondern erwarb sich auch das große Verdienst, viele Schulen Schlesiens und anderer Länder mit tüchtigen, vortrefflichen Lehrern versorgen zu können und seine Methode auch über die Grenzen Deutschlands hinaus, nach Böhmen, Litthauen, Polen, Ungarn, Siebenbürgen und in alle die Länder zu verbreiten, aus denen Schüler zu ihm geeilt waren.⁴⁾

¹⁾ Vgl. Gräfe, a. a. D. II, S. 185.

²⁾ Vgl. Luthers Werke in der Ausgabe von Walch X., Sp. 1971.

³⁾ Vgl. ebendaf. X., Sp. 526.

⁴⁾ Ruhkopf, a. a. D. S. 362 f.

Weit entfernt davon, daß diese anerkennenswerthen, den höhern, lateinischen Stadtschulen zu gute kommenden Einrichtungen auch für die Heranbildung der Dorfschulmeister Nachahmung gefunden hätten, blieb hier vielmehr alles beim Alten. Zwar ist in der Straßburger Kirchenordnung vom Jahre 1598 im neunten Kapitel des dritten Theiles die Rede „vom Seminario Ecclesiae, das ist, Welcher maßen bei der Kirche und Schule solche Personen mögen auferzogen werden, die man künftig zu Kirchen- und Schuldiensten nützlich möge gebrauchen“, und schon die erwähnte sächsische Kirchenordnung von 1580 verordnet, daß „aus diesen armen Knaben (den Kurrenbschülern der Städte) sol auch jeberzeit einer, oder wo von nöten, zweene Paedagogi genommen werden, welche die jüngsten Kinder im ABC und lesen, nach anweisung und anleitung des Schulmeisters (Rektors) an den orten, da der jungen Kinder so viel seind, daß sie durch den Infimum (untersten Lehrer) nicht alle behört werden mögen, leren sollen, Auff welche gleichwohl der Infimus sein stetiges auffsehen haben sol, daß sie die stunde halten, und gebürlich mit den jungen Kindern umgehen, die er selbst, und nicht die Paedagogi, da von nöten, gebürlich züchtigen sol,“¹⁾ — so scheint es doch im allgemeinen bei diesen bloßen Vorschriften, die auf eine eigene Berufsbildung der Lehrer abzweckten, sein Bewenden gehabt zu haben, und methodische Winke für den Unterricht, wie sie verschiedene Schulordnungen jener Zeit gaben, oder andere Vorschläge, wie sie z. B. Idelsamer um 1520 inbezug auf das Lesen in seiner Schrift „von der rechten weyse lesen zu lernen“ machte, gelangten eben so wenig zu allgemeiner Beachtung.²⁾

Die Wirren, Verheerungen und Drangsale des halb darauf hereinbrechenden dreißigjährigen Krieges waren nicht dazu angethan, die Angelegenheit der Lehrerbildung zu fördern. Die Verwüstung der Dörfer und Städte, die Verwilderung der Bevölkerung durch die Furie des Krieges hatten auch die Verödung der Schulen an vielen Orten zur Folge, und bei dem gesunkenen und vernichteten Wohlstande, bei der aufgelösten Zucht und Ordnung wandte sich die allgemeine Aufmerksamkeit ganz anderen Dingen als dem Schulwesen zu, und man mußte froh sein, wenn das auf diesem Gebiete bereits Errungene leidlich erhalten blieb. Gleichwohl war jene traurige Kriegszeit für die

¹⁾ Gräfe a. a. O. II, S. 221, Anm.

²⁾ Ebendaf. S. 177.

Fortentwicklung des Volksschulwesens durchaus nicht verloren, denn einmal wurden bei der Erneuerung und Wiederbelebung desselben nach dem westfälischen Frieden die lateinischen Schulen, die früher noch in Dörfern und kleinen Städten bestanden hatten, durch deutsche ersetzt, und unter der Fürsorge der Fürsten erhielten auch kleinere Orte Schulen, die früher keine besaßen hatten; das Schulwesen erfuhr also eine Erweiterung. Dann aber waren es seit dem Anfange des 17. Jahrhunderts Männer wie Wolfgang Ratich (1570 — 1635) und Amos Comenius (1592—1671), welche, getrieben von dem neuen in der Philosophie sich regenden Geiste, die hergebrachte Lehrart zu verbessern sich bestrehten und dadurch auf die Verbesserung der Methode auch des Volksschulunterrichts einigen, wenn auch nicht durchgreifenden Einfluß ausübten. Dieser Einfluß tritt sowohl in der zeitgemäßen Bearbeitung der Schulbücher, der Bibeln und des Lutherschen Katechismus, der biblischen Historien u., als auch und hauptsächlich in den Anweisungen zu Tage, welche z. B. in dem Weimarschen Schulmethodus (um 1620), besonders aber in dem Gothaschen Schulmethodus (von 1658), und anderwärts den Lehrern bezüglich des Unterrichts ertheilt wurden. In denselben wird nicht nur der Lehrplan erweitert, insofern zu Lesen, Schreiben, Rechnen, Singen und Christenthum noch die „Wissenschaft etlicher nützlicher, theils natürlicher, theils weltlicher und anderer Dinge“ — also die sogenannten gemeinnützigen Kenntnisse — als neuer Unterrichtsgegenstand hinzutritt, sondern es werden auch die unterrichtlichen Grundsätze und die methodische Behandlung der einzelnen Unterrichtsfächer, sowie die Vertheilung der Lehrgegenstände auf die einzelnen Klassen und Tage ausführlicher denn je vorher dargestellt¹⁾.

Wie vortrefflich und wohlgemeint auch alle die Vorschriften jener Schulordnungen waren, so vermochten sie doch nicht die Weiterentwicklung des Volksschulwesens so, wie man es voraus setzen sollte, zu fördern, vielmehr scheiterten sie theils an der Ungeneigtheit des Volkes, seine Lehrer besser zu besolden, theils und zumeist an der geringen Bildung der Lehrer. Stubirte Volksschullehrer fingen an immer seltener zu werden; die meisten hatten ihre Bildung auf einer lateinischen Stadtschule gefunden und wählten sich dann, weil ihnen entweder die Mittel oder die Fähigkeiten zum Studiren abgingen, eine Dorfschule zu ihrem Ruhestatten, und wie sie höchst selten

¹⁾ Vgl. Gräfe a. a. D. II., S. 206.

einige Berufsbildung — höchstens die, die sie sich durch Privatunterricht erworben haben mochten — mit in ihr Amt brachten, so sank auch mit dem allmählichen Verfall der lateinischen Stadtschulen ihre sonstige Bildung; bei der geringen Besoldung aber, die sie empfangen, nahm die Zahl der tüchtigeren immer mehr ab, so daß man sich genöthigt sah, mehr und mehr zu den ersten besten Subjekten zu greifen, die sich nur halbwegs eigneten, den Kindern einige Kenntnisse im Lesen und im Katechismus mechanisch beizubringen, nebenbei aber auf andere Weise, durch Feldbau, durch das Betreiben eines Handwerkes, ja selbst durch Tagelöhneri ihr dürftiges Einkommen zu erhöhen suchen mußten. Und so finden wir denn Handwerker aller Art, Schneider, Tischler, Bäcker, Sattler Schmiede etc., sowie ausgeübte Soldaten, Bedienten geistlicher und weltlicher Herren als Lehrer, ohne daß sie irgend eine Vorbildung für das Schulamt genossen hätten. Jedoch kam dies noch gegen das Ende des 17. Jahrhunderts weit weniger vor, als in der Mitte des achtzehnten Jahrhunderts, wo man den Schulmeistern fast allgemein gestattete, zu ihrem und der Ihrigen besserem Unterhalte neben dem Schulamte „ein erlerntes, ehrliches und wohlstandtändiges Handwerk“ zu treiben.¹⁾ So bestimmte z. B. die Dannenbergische Schulordnung vom Jahre 1687: „Ob zwar, so viel möglich und ordinario dahin gesehen werden soll, daß keine Handwerker zu Schulmeistern bestellt werden; Nachdem jedoch unter denenselben oftmals zu diesem Officio tüchtige Personen gefunden werden, können sie auf solchen Fall darzu wol genommen, ihnen auch frey gelassen werden, das Handwerk zu treiben, jedoch daß dahin gesehen werde, daß ohne Verabsäumniß der Schul-Arbeit solches geschehe, auch der Aemter und Zünffte in der Nähe gelegenen Städten etwa habenden Privilegiis daburch kein Praejuditz zugezogen werde.“²⁾ Aber gleichwohl fehlt es nicht an Beispielen, daß man auch mit Leuten zufrieden war, deren Hantierung sich mit dem Schulehalten schlechterdings nicht vertrug. So heißt es in einer um das Jahr 1700 ohne Angabe des Verfassers, des Druckortes und des Jahres erschienenen Schrift: „Sieben böse Geister etc.“³⁾ unter andern

¹⁾ Gräfe, a. a. O. S. 227.

²⁾ Ebenbas. S. 220.

³⁾ Der vollständige Titel dieser für die damaligen Schulzustände höchst charakteristischen und deshalb überaus interessanten Schrift lautet: „Sieben | Böse Geister, | Welche heutiges Tages guten Theils | die Rätter, | oder sogenandte, | Dorff-Schulmeister | regieren; | Als da sind: | 1. Der stolze, 2. Der faule, | 3. Der grobe, 4. Der falsche, | 5. Der böse,

(S. 86) über diesen Punkt: „Etlche Küster haben solche Handwerke gelernt, die sie ohne Versäumniß der Schule nicht treiben können:

6. Der nasse, | 7. Der dumme Teuffel. | Welchen kömmt hinten nach gebunden, | als ein Überleper, | Der arme Teuffel, | Aus dessen miserablen Aufzug und Erzählungen | der elende Zustand der armen Dorff-Küster | einiger maßen zu erkennen. | Die sollen sich nicht nehmen an, | Die keine Ursach haben dran. | Mit angefügten | Sieben Küster-Zugenden. Cosmopol. auff Unkosten der Societät.“ (Alein 8.

4 S. Vorrede und 248 S. Text). Dem Titel gegenüber befindet sich ein Kupfer, welches das Innere einer zweifenstrigen Schulstube darstellt. Durch das eine Fenster sieht man die Kirche, durch das andere, zu welchem einige Kinder verschiedene Vidualien hereinreichen, zwei Häuser des Dorfes. An der Wand unter dem ersten Fenster hängen neben einem Ellenmaße eine Menge Würste auf einer Leine, unter dem zweiten Fenster hängt eine mit Noten beschriebene Wandtafel. Im Hintergrunde des Zimmers sitzt eine Anzahl Kinder auf Holzbänken um einen großen Tisch herum, eins mit einer (Leder-)Brille ohne Glas auf der Nase, zur Strafe für unrichtiges Lesen. Im Vordergrund steht der Küster selbst, wie er eben im Begriffe ist, den entblößten bluttriefenden Hintern eines mit Kopf und Weinen durch die Sprossen einer schräg gestellten Leiter gesteckten Knaben zu bearbeiten. Die rechte Hälfte des Mannes ist als Küster, mit langem Haar und in Küstertracht dargestellt, die linke Hälfte dagegen zeigt ihn als nackten Teufel, mit herabhängender weller Brust, mit Krallen an Hand und Fuß, mit den Hahnsfedern zc. In der erhobenen Rechten hält er die Ruthe, in der linken, gesenkten Teufelsklaue zwei Kirchenschlüssel und ein großes Schlächtermesser, so daß dadurch seine Funktionen als Schulmeister, als Küster und Handwerker charakterisirt sind. — Merkwürdigerweise verlegt R. Schmidt in seiner Geschichte der Pädagogik (Bd. 3, S. 172) das Erscheinen dieser Schrift in das Jahr 1540. Es ist dies um so unbegreiflicher, als es, den verschiedenen Ausführungen zufolge, die Schmidt daraus bietet, den Anschein gewinnt, daß er die Schrift in Händen gehabt habe. Denn schon aus ihrem Neukeren, aus Schreibweise, Orthographie, Druck zc. muß jedem, der einmal einige ältere Bücher gesehen hat, sofort klar werden, daß sie nur zu Ende des 17. oder zu Anfange des achtzehnten Jahrhunderts erschienen sein kann. Noch mehr geht dies aus dem Inhalte der Schrift hervor. Gleich die erste Seite der Vorrede gedenkt in den Eingangsworten des „sel. Doctor Schupp in Hamburg“ der doch erst 1661 starb, und auf der folgenden Seite des „sel. Doct. Mengerling“ der 1596—1647 lebte, und so werden später andere Männer mehr erwähnt, wie Carpvov (1595—1666), Crüger (1598—1647), Dilherr (1604—1669), Hundshagen (1635—1681) zc. Außerdem wird S. 18 der „Pietisten“ gedacht, „so gar üble Haußhalter seyn, daß sie auch die güldene Metaphysica Logica, und dergleichen seine Säckelgen zum Fenster hinaus werffen“, und dieser Name kam bekanntlich erst nach 1689 auf, als A. H. Francke in Leipzig seine Collegia philobiblica hielt; ebenso werden S. 20 die Acta eruditorum angezogen, welche erst von 1682 ab durch Mende herausgegeben wurden. Zum Ueberflus wird dann noch S. 189 auf den dreißig-

Zum Exempel: Einer ist ein Mäurer, oder Ziegelbecker, der andere ein Seiler, der dritte ein Schlächter, u. s. w. Da gehen sie denn ihrer Nahrung nach, lassen indes die Kinder alleine sitzen, daß die grossen die kleinen auffragen lassen müssen, oder es informiret die Frau schlecht genug; oder sie jagen die Kinder fort, und lassen sie, so lange es Schulzeit ist, auff dem Kirchhoffe herum lauffen und spielen. In dessen läuten sie gleichwohl immer in die Schule, daß der Pfarrer und die Gemeine denken sollen, es gehe alles gar richtig zu, da sie doch flugs nach dem Läuten hinweg gehen, und vor Abends nicht wieder kommen. Kommt der Pfarrer ohngefehr dazu, und findet den Schul-Monarchen oben auff dem Dache sitzen, oder die Kutteln waschen und Würste machen, so ist das Ding verrathen. Hier möchte jemand sagen: Ey das sind ja sehr fleißige Leute, und gehören nicht in den faulen, sondern in den fleißigen Teuffel. Darauff ist zu antworten: Sie sind fleißige Mäurer, Ziegelbecker, Schlächter, Zimmerleute, u. s. f. aber keine fleißige Schulmeister, und haben den Fleiß nicht am rechten Orte, eben wie jene Jungfer die Schönheit, die das Gelbe, so an den Haaren seyn sollte, an den Zähnen, und das Rothe so sie auff den Waden haben sollte, in den Augen hatte". Und daß dies keine Uebertreibung war, geht aus der Erklärung der kursächsischen Stände hervor, welche im Jahre 1713 über das bloße Auswendiglernen und Hersagen, sowie über die geringe Förderung des Verständnisses und Nachdenkens in den Schulen klagten und darauf hinwiesen, wie auf dem Lande fast den ganzen Frühling, Sommer und Herbst keine Schule gehalten, oft von den Schulmeistern der Unterricht ihren Weibern überlassen, oder während der Schulstunden andere Dinge getrieben würden.¹⁾ Dabei waren die Schulmeister nicht selten die übelberüchtigsten Subjekte der Gemeinde, aufgeblasen und stolz, streit- und händelsüchtig, der Trunksucht und Böllerei ergeben, auffässig gegen ihre Gemeinden und Vorgesetzten, und in der Behandlung der Schuljugend so roh und grausam, daß die barbarische

jährigen Krieg Bezug genommen, und S. 172 ausdrücklich das Jahr 1681 angeführt. Hat Dr. R. Schmidt das alles übersehen, so hat er ziemlich oberflächlich gelesen und geurtheilt; hat er aber das Buch selbst nicht getannt und seine Citate irgend einer andern Quelle entlehnt, so ist er dabei ebenso kritisch und sorglos verfahren, wie bei verschiedenen anderen unrichtigen und falschen Anführungen und Darstellungen seines Geschichtswertes.

¹⁾ Vgl. Gräfe a. a. D. S. 227.

Schuldisziplin jener Zeit geradezu sprichwörtlich wurde.¹⁾ Das Thermometer ihrer Bildung aber zeigte bei vielen einen so niedrigen Grad an, daß es nicht Wunder nehmen kann, wenn unter solchen Umständen die Kinder in den Schulen äußerst wenig profitirten und das Wenige nur unter viel Schlägen und Thränen lernten.²⁾

¹⁾ Ueber die barbarische Schuldisziplin jener Zeit haben wir einiges in A. H. Franke's Schriften über Erziehung und Unterricht (Ausgabe der „Pädag. Bibliothek“ von Karl Richter. Leipzig, Siegmund und Volkens) S. 708 ff., Anm. 128, 132 u. 134 mitgetheilt; über die gewiß manchmal nicht ganz unberechtigt gewesene Auffässigkeit der Rüster den Pfarrern und Gemeinden gegenüber heißt es in der vorhin angeführten Schrift: „Sieben böse Geister 2c.“ S. 165 f. unter andern: „Ist ein Schulmeister etwa ein mal in der Jugend eines Edelmanns Hundebjunge oder Laquay gewesen, da er ihm wohl hundert mal aufgeblassen, untern Tisch gekrochen, wie ein Hund gebollen, und sich mit Füßen stoßen lassen, oder wenn sein Herr auff der Puhlschafft gewesen, Schildwache gestanden, davor er ihn hernachmals ins Schul-Ministerium befördert, so giebt er nicht einen Klip auff den Pfarrer, sondern verläßt sich auff seinen gnädigen Junder, als wie der Hock auff die Hörner, meynet, der Priester dürffe ihm nichts sagen, er wolle sich denn den Edelmann zum Feinde machen. Also trogen auch die Schulmeister die Bauren und die ganze Gemeine, wenn sie ihnen ein Streitiges Stück ihrer Besoldung nicht reichen wollen, machens wie der Hirte, welcher das Vieh stehen läßet, wenn sie ihm seinen Lohn nicht geben, wollen weder singen noch Schule halten, noch einen Strang anrühren, biß sie das ihrige haben“ 2c.

²⁾ Von der geringen Bildung der Schulmeister entwirft die Schrift „Sieben böse Geister 2c.“ folgendes drastische Bild: „Ich protestire voraus solennissimè & in optima formâ, daß ich weder dem gangen, noch dem halben Schulmeister-Collegio den dummen Teuffel hiermit schuld gegeben haben will, indem ich mich wohl bescheide, daß in allen Ständen, und in allerley Vold kluge und einfältige Leute giebt, und mich selbst entsinne einige Dorff-Schulmeister gekannt zu haben, die manchem berühmten Professori Academico solten haben auffzurathen gegeben: J. E. es giebt Schulmeister, (wiewol sie vielleicht so seltsam, als ein weißer Habe, und man sie alle auff ein Feddelgen eines Fingers breit schreiben könnte) die da Chroniden schreiben, Ephemerides und Calendermachen, gute Lateinische Poeten und Oratores sind, und so gute Predigten thun, als mancher General-Superintendens, Uhren und positive &c. &c. machen, welchen es an ihrer Reputation so wenig schadet, daß sie die Glockstränge ziehen, und andere Rüter-Dienste thun, als dem gelehrten Calvisio, daß er zu Leipzig als Thomas-Cantor vor den Leichen hergehunden. Wer der gelehrten Welt mit nützlichen Schriften dienet, darff nicht denden, daß man in Frandreich, oder in Engelland darnach fragen werde, ob er Rüter oder Magister gewesen. Georgius Fabricius war weder Doctor noch Professor, sondern nicht mehr als Rector zu Meissen, gleichwohl gebendet seiner der grosse Thuanus in allen ehren. Sondern was ich hier schreibe ist nur von

Die allgemein verbreitete Meinung, daß es für die Ausübung des Schulamtes genüge, wenn der Lehrer einigermaßen mit den zu leh-

der Canaille, und von der großen Menge der gemeinen Dorff-Küster geredt, die weder auff Schulen, noch auff Handwerden haben gut thun wollen, sondern beyden vor der Zeit entlauffen sind, und also weder Kopf noch Hand etwas tüchtiges gelernet hat, dahero sie sich des bettelns zu erwehren in Küster-Stand begeben haben. Denn wer in seiner Jugend nichts tüchtiges gelernt hat, und gleichwohl sein Maul erhehren wil, kan nicht besser thun, denn daß er entweder ein Schende, oder ein Schulmeister werde, weil man meynet, daß hierzu eben keine zu grosse Gelährheit erfordert werde. Von Schenden ist nicht zu sagen, so ist es doch gewiß, daß an solchen Orten, wo man der Gelehrten wenig hat, als auff den Dörffern, man alle Künste bey dem Pfarrer und Schulmeister und bey dem Schenden, oder Gastwirth sucht, weswegen ein Schulmeister, weil er mit dem Pfarrer und dem Schenden, juxta illud: Tres faciunt Collegium, das ganze gelehrte Collegium ausmacht, billich etwas rechtcs solte studiret haben. So fehlets aber leider bey den Küstern insgemein nicht mehr als an allen. Denn daß sie mehrentheils Fratres ignorantiae seyn, bedarff keines großen Beweises. Von der Grammatica anzufangen, wie viel sind ihr wohl, die ich wil nicht sagen Lateinisch, sondern nur Deutsch recht und ohne Anstoß, stottern, und reuspern lesen können? Soll nun so ein dummer Teuffel einmal eine Superintendenten-Predigt ablegen, ablesen wolt ich sagen (aus einer Postille, die ein Dootor oder Superintendentens gemacht) so erschrickt er davor, wie die Israeliten vor dem grossen Riesen Goliath, zehlet die Blätter, wie lang die Predigt ist, läffet sich den Pfarrer etwas davon notiren, daß er auslassen könne, wenn es zu lang werden wolte, denn es gehen sonst wohl etliche Jahr hin, ehe ein Schulmeister so viel lieset, als eine vollkommene Predigt austrägt. Wenn es ihm nun gleich der Pastor eingelauet, und mit dem Bleystift auff dem Rande alles gezeichnet, was er auslassen soll, so weiß er doch nicht wie es gehudelt ist, und weil er auch in der gedruckten Predigt einiges findet, so vorhin unterstrichen, meynet er es wäre darum unterstrichen, das es solte ausgelassen werden, da es doch das denckwürdigste ist, und spricht, das mache ihn nur irre, da doch der Ged wohl siehet, daß es mit dem vorbergehenden und nachfolgenden zusammen hängt. Weil ihm denn das Lesen so abgehet, wie ein angebranter Sperkuchen von der Pfanne, so läffet ers bey des Pfarrers zeichnen nicht bleiben, sondern macht hier und da Creuzgen und Striche mitten im Context, und beschmieret dem Pfarrer das Buch, daß es Sünde und Schande ist nach dem bekanten Reim:

Narren-Hände

Beschmieren Bücher und Wände.

Läffet denn unterm Lesen ein Hauffen Dinges und oft das beste aussen, alles am unrechten Ort, hengt nichts zusammen, stottert und buchstabiret dennoch daran eine ganze Seigerstunde, da ers doch in andertshalber viertel Stunde alles hätte können enden, wenn er recht lesen hätte gelernet, und hat es doch vorher zu Hause wohl sechs mal überlesen, wie ein Schul-Junge Zeichnet ihnen aber der Priester in der Postillen nichts, so lesen sie alles hin,

renden Kenntnissen und Fertigkeiten bekannt sei und eine ausführliche Anweisung über die zu befolgende Lehrart, wie sie verschiedene Schul-

wie sie es finden, ob sich gleich auff Zeit, Ort und Auditoros reimet wie eine Faust auff ein Auge. *J. E.* Heute, ihr meine Geliebten, sind es gerade 24. Jahr, daß alhier in Magdeburg die hohe Stifts- und Dom-Kirche wieder eröffnet und das Evangelium zu lehren ein Anfang gemacht worden *ic.* Oder wenn sie in ihrer Postillen finden, daß der Autor auff die Hoff-Bedienten, item auff die vornehmen und reichen Kauffleute, auff die Studenten, wie sie schwermen und den Bürgern die Fenster ausschlagen, desgleichen auff die vornehmen Frauen, daß sie auff Kutschen fahren, Ammen halten, oder auff die Coffé-Häuser *ic.* eiffert, bringen sie alles wieder vor, machen damit, daß die Bauern denken, was es in Städten vor böse Leute giebt, und sich vor Engel dagegen halten, weil sie keine Kutschen, Ammen und Coffé-Häuser haben, oder dem Schulmeister ins Haus lauffen, oder ihn durch ein paar ehrliche Männer beschiden, mit ihm expostuliren, ihm Lügen schuld geben, oder ihm gar einen Injurien-Process an Hals werffen . . . Kommt denn etwa eine schwere Sylbe oder ein Nomen proprium unterm Lesen vor, so buchstabiren sie es erst heimlich, wie die *A b c* Schügen, könnens auch, weil sie sich ans Buchstabiren gewehnet, wenn sie es nicht erst vorkauen, unmöglich zurechte bringen. Also lesen sie vor Xenophon, Ixenop-hon, vor Epiphanius, Epip-hanius, vor Zephania Zep-han-ja, vor Chemnitius oder Khemnitius, Jemnitius. Herodias, mit dem accent in penultimâ. Abimelech, Melchisedek, Belzûbabel in antepenultimâ. Weil sie auch keine Prosodie noch pedes carminis im Deutschen verstehen, martern und verhümpeln sie die Gesetz aus den Liedern, wenn sie es lesen sollen, daß es Sünde und Schande ist. Geschriebenes können sie noch viel weniger zu wege bringen, und haben nicht so viel Geschick eine Notul, oder Kirchen-Gebet recht zu verlesen. *J. E.* vor Ritter des güldenen Vlies (oder Fließes) lesen sie Better (warumb nicht Schwager?) des güldenen Vlies, welches nicht nur etwas zu lachen giebt, sondern auch öftters großer Mißverstand daraus entstehet, davon die Exempel nicht seltsam sind: Denn als jener Schulmeister einen Vorbitt-Bettel vor die Bergleute, die am Faulenfeerstollen einen gefährlichen Durchschlag thun mußten, ablesen sollte, und der dumme Teuffel das Wort nicht heraus bringen konte, sondern: Faulenger Stollen laß, empöreten sich die Bergleute, hätten schier dem Schulmeister das Haus gestürmet, kamen bey 50. und bey hundert zusammen, und beschwereten sich vor dem Berg-Boigte, sagten sie müsten die schwere Arbeit thun, Leib und Leben wagen, und müsten sich in der Kirchen vor allen Leuten vor Faulenger austruffen lassen, wenn sie keinen bessern Dand vor ihre saure Arbeit haben solten, wolten sie keinen Schlag mehr arbeiten, und davon gehen . . . Man wird wenig Schulmeister finden, welche so gelehrt seyn, daß sie im Deutschen *Dativum* und *Accusativum*, dem und den, unterscheiden könten, sondern verwechsels so wohl im Reden als Schreiben nicht mehr als alle Augenbild, daß einem Verständigen Augen und Ohren davon wehe thun. Eben wie man unter hundert Lateinischen Kerlen kaum einen findet, der die Wörter *se, suus, ei, ejus* recht gebrauchen und unterscheiden kan, dahero Laurentius Valla sich bemühen,

ordnungen gegeben hatten, in den Händen habe, war dem Gedanken an eine besondere Vorbildung für das Schulamt wenig günstig. Die trau-

und vor die armen Stümper ein eigen Buch davon schreiben müssen. Wäre gut, daß wir auch einen deutschen Vallam hätten, der vor die Schulmeister, Schreiber und vor die so loco Scribarum gebraucht werden, ein eigen Buch von den edlen Wörtern: Dem und den, ihm und ihn &c. schriebe, oder daß gewisse Professores der edlen Muttersprache gehalten würden, die den Schreibern und Schulmeistern ein Collegium drüber hielten, und sie mit der Nase recht drauff stießen. . . Es giebt wenig, oder gar keinen, unter den Schulmeistern, welche recht orthographice schreiben können. Ja sie haben selten so viel Geschick einen Brieff nur abzuschreiben, daß sie nicht unzehliche Schnitzer machen solten. Daher nicht zubefahren, daß man dasjenige, was ein Schulmeister geschrieben, vor des Pfarrers, oder eines andern Gelehrten Schrift ausgeben könnte, denn man sieht gleich, was der Schulse, oder der Schulmeister geschrieben. Geschweige denn daß sie von sich selbst einen geschickten Brief concipiren, stylisiren, ja nur eine elende Quittung oder Paß-Bettel aufsetzen könnten. Denn sie können unmöglich einen Hochzeit- oder Gevatter-Brieff zu wege bringen, wenn sie nicht ein Modell haben, darnach sie ihn abschreiben. Ungeachtet sie auch im abschreiben, wie die Setzer in Drudereyen, nur dürfften Buchstab vor Buchstab nehmen und hinschreiben, so sehlets ihnen doch auch in diesen geringen Dingen, also daß man ihnen etwas so accurat vorschreiben mag als man wil, so wird es doch verderbet. Daher ihnen keine Kirch-Rechnung, ja nicht eine elende Notul solche abzuschreiben darff vertrauet werden, daß sie nicht solten falsch schreiben, und weil in Rechnungen kein radiren gilt, Papier und alles verderben. . . Sie wissen auch nicht, wo sie ein Comma, Punetum, Colon u. d. gl. machen sollen. In abreviaturen haben sie eine artige Manier, daß sie über alle Consonantes im Ende des Worts, wenn sie doppelt stehen sollen e. g. über das l, r x. ein Strichelgen machen, eben wie es mit dem m und n gebräuchlich. Können unmöglich eine gleiche Zeile schreiben, wenn sie nicht wie die kleinen Jungen und Anfänger, blinde Linien ziehen (S. 175—184). . . Wie eine Christliche Gemeine, die so einen dummen Teuffel zum Schulmeister hat becantort sey, ist leicht zu erachten, es muß allerdings schlecht um die Information stehen, wenn ein Schulmeister nicht recht buchstabiren und den Knaben nicht sagen kan, welcher Buchstab zur förbersten, oder zur hintersten Sylbe gehöret, oder wenn sie unnötige Weitläufigkeit im buchstabiren brauchen. J. C. daß sie die einzeln Vocales, wenn sie eine Sylbe ausmachen, allezeit wiederholen. Als A, a, b, a, b, a, dam, Adam. E, e, v, a, va, Eva, oder alle Sylben, bis zu Ende des Wortes wiederholen, als E, o, n, Con, s, t, a, n, stan, t, i, ti, Constanti, n, o, no, Constantino, p, e, l, pel, Constantinopel. Oder wenn sie die Kinder so schön Latein lehren, daß man Katten und Mäusen mit vergeben könnte. Zum Ex. Bons cras, guten Morgen. Ego est illud, das bin ich &c. Wie wohl sie sich nicht schämen in solchen stylo ganze Brieffe zu schreiben. . . Wie die Schulmeister insgemein die Lieber verhümpeln und alles falsch singen, ist am Tage. J. C. Fuhr hinaus dem Sieg ins Fleisch. Zu singen, springen immer frey das rechte Susannine schon, kein leiblich Dpfer von mir heiß (pro

rigen Erfahrungen aber, die man mit den ministeriellen Anweisungen gemacht hatte, regten unstreitig das Bedürfniß einer solchen Bildung schon in der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts an, denn wir begeg-

heißt.) Er wand zu mir seins Vaters Herz, das laß ich dir zur letzte (pro zur letzte.) Gleicher Gott von der Magd und Ehren. Eine Blume läßt fallen das Laub (pro eine Blume und fallendes Laub.) Dem großen Herrn zu Gera, durch Werde deiner Gnad, So wolle Gott der gerechte mein, vergessen in meinem Leben, und an andern unzähligen Orten mehr, ungeachtet sie das Buch vor der Nasen haben, und ja deutsch construiren können solten (S. 187—190) . . . Es wäre wohl am besten, die Rüstler ließen sich mit dem Latein unverworren, sie wissens doch weder im lesen, noch im schreiben zu rechte zu bringen, denn z. B. wenn sie sagen sollen: der Herr Pfarrer hat hübsche Bücher, er hat den Hunnium und den Mylium, sagen sie er hat den Hundejungen, und den Mühljungen, er kan izund nicht weit ausreisen, er hat ein hauffen Baggenten (Patienten) u. s. f. . . . In der Rechenkunst können ihrer etliche das Ein mal eins nicht, wenn sie addiren, fangen sie vorn von den Thalern an, ja sie können nicht ein mal numeriren, wissen nicht wie sie ein halbes schreiben sollen, und machen aus $\frac{1}{2}$, $\frac{2}{1}$ nemlich 2. gange. Daß also solche dumme Teuffel weder gacksen noch Eyer legen können, und gar zu nichts zu gebrauchen sind (S. 196 f.) . . . Ob nun gleich die Schulmeister aus dem güldenen A. B. C. immer singen: Nicht schäm dich, rath ich allermeist, daß man dich lehr was du nicht weißt, wer etwas kan, den hält man werth, den ungeschickten niemand begehrt, ihnen auch der Priester oft selbst seine Information anbeut, so schämen sie sich doch mehrentheils, wenn sie einmal befördert sind, etwas zulernen, und entschuldigen sich immer mit dem Alter, und mit dem Vers: Hänsellus quicquid teneris non discit in annis, Hans nunquam discet, semper ineptus erit, da sie doch sonst nicht gerne alt seyn, und Hanß heißen wollen. Wäre also das beste, daß man die Rüstler, ehe sie angenommen vocirt und ordinirt (oder confirmirt) werden, genau in allen Stücken die ein Rüstler wissen soll, auch in gemeiner Geschicklichkeit examinirte, also daß sie nicht nur die Probe singen, sondern alle ihre Actus ministeriales, als Leuten, Seigerstellen, Liechtputzen, Spinnweben abkehren u., sonderlich Schule und Kinderlehre halten, zur Probe thun müßten, so würde man sehen, wie weit sich ihre Gelahrtheit und Geschicklichkeit erstreckete. Oder daß man eine eigene Schule oder Seminarium anrichtete, darinnen junge Leute zu künftigen Schulmeistern, damit man hernach das ganze Land besetzen, und versorgen könnte, erzogen würden. Biewohl ich nicht rathen wolte, daß ein großer Herr ganze Millionen oder Aemter und Dörffer dazu verehrete, oder Stipendia, Communitäten oder Freytsche dazu gestiftet würden, weil die Leutgen wohl arbeiten, und ihr Brod und Kleider dabey verdienen können. Sonst wenn es heißt: Oportet accipere sicut est, und man nicht auszulesen hat, sondern verorbene Schüler, entlauffene Handwerkspürschgen, oder Studentenjungen dazu nehmen muß, so ist eine Gemeine wohl schlecht beschulmeißert, und wird sich materie gnug finden, den dummen Teuffel selbst seinen Collegen zu vermehren, und zu continuiren. (S. 205 f.)

nen um jene Zeit schon vereinzelt sporadischen Versuchen dieser Art. So scheint schon 1679 mit dem Waisenhause zu Braunschweig eine Einrichtung zur Bildung von Lehrern verbunden gewesen zu sein, und 1687 wird zu Wesel einer Stiftung gedacht, welche zur Bildung von Lehrern reformirten Bekenntnisses bestimmt war.¹⁾ Ähnliches geschah für die Lehrerbildung seit 1698 im Gotthaschen, wo der Herzog Friedrich II., ausgehend von der Ansicht, daß man die Unterrichtskunst am besten durch das Sehen, Hören und Nachahmen der Unterrichtsweise tüchtiger Lehrer erlerne, am 20. Oktober des genannten Jahres „die zehn geschicklichsten Schuldiener“ seines Landes vor sein Oberkonsistorium bescheiden und ihnen eröffnen ließ, „daß sie als Moderatores denjenigen, so sich zum Schulwesen appliciren wollen, mit nöthiger Anweisung an die Hand gehen mögen.“ Diese Anweisung sollte sich nicht bloß auf das „Christenthum und gründlichen Verstand des Catechismi“, sowie auf die Erläuterung verschiedener damals bräuchlicher Haus- und Schulbücher, einschließlic des Schulmethodus, sondern auch auf das Predigtanschreiben, auf Schön- und Rechtschreiben, auf Rechnen und Musik u. erstrecken, und die Einführung in die Schulpraxis dadurch erfolgen, daß die Seminaristen angewiesen waren, der Information des „Moderators“, in dessen Hause sie möglichst wohnen sollten, in der Schule beizuwohnen und in dessen Weisheit ihre Probelectionen abzulegen.²⁾ Allein diese an zehn verschiedenen Orten auf dem Lande liegenden und von praktischen Schulmännern geleiteten „Seminaria scholastica“ gingen leider infolge der mangelhaften Anordnungen (ober wie es in der Urkunde heißt: „wegen ein und anderer sich geäußerten Inkonvenienz“) sehr bald wieder ein. Zwar wurde fast 50 Jahre später durch ein Reskript des Oberkonsistoriums vom 11. Sept. 1741 an die Superintendenten des Landes noch einmal der Versuch gemacht, jene eingegangenen Dorffeminare wieder ins Leben zu rufen, weil bisher „sehr mißfällig wahrgenommen worden, daß überaus viele ohne alle exploration der natürlichen Fähigkeit sich einen Schuldienst zu ihrer künftigen Lebens-Art erwählen, oft bey ungeschickten Lehrmeistern nur etwas in der Vocal- und Instrumental-Music, die gar nicht das Hauptwerk ist, erlernen, aber den Verstand des Catechismi . . nicht in die

¹⁾ Gräfe, a. a. O. S. 240.

²⁾ Vgl. die Abhandlung Rehrs über „die Gründung und erste Einrichtung des Gotthaschen Seminars“ in Dittes zweitem Jahresberichte über das Lehrseminar in Gotha. 1867. S. 7 ff.

Köpfe bringen, keine Predigt nachschreiben, mit den Kindern nicht repetiren, viel weniger sie im Unterricht von natürlichen Dingen unterrichten können. Die Calligraphie und Rechen-Kunst negligiren sie, aber rennen, ihrer ignoranz ungeachtet, dennoch bey Vacanzen zu zwanzigen nach einem Schuldienst, und geben vor, sie hätten sonst nichts gelernt, damit sie sich hinzubringen vermögend wären“; und es wurde, damit „diesem Unheil, das gemeinlich aus Liebe zu einem gemächlichen Leben und aus Furcht vor dem Pfluge herrührt“, abgeholfen werde, von des „gnädigsten Landes-Fürsten Durchlauchtigkeit . . gnädigst zu verfügen geruhet“, es solle jeder Superintendent in seiner Diözese „einen tüchtigen Lehrmeister vor junge Leute aussuchen, die sich zu besagtem generi vitae begeben wollen, ungeschickte Knaben von diesem Scopo vitae aber schlechterdings abweisen“. ¹⁾ Aber obgleich die Superintendenten eine Anzahl Lehrer als „insgesamt sonderlich capable“, jungen Leuten „neben dem Verstande des catechismi auch im Unterricht von den natürlichen Dingen etwas Solides beizubringen“, in Vorschlag brachten, so kam doch die Angelegenheit nicht über die Berathungen hinaus, und trotz erneuter Verordnungen vom 11. Okt. 1746 und vom 7. Juli 1750 blieb doch alles beim Alten.

Ein nicht zu unterschätzendes Verdienst um die Sache der Lehrerbildung erwarb sich August Hermann Francke (1663 bis 1727). Wie er schon, überzeugt von der Nothwendigkeit einer mehr dem praktischen Leben zugewandten Bildung, den Realien eine wenn auch bescheidene Stätte in dem Unterrichts- und Beschäftigungskreise seiner Anstalten einräumte, so traf er auch sehr bald besondere Veranstaltungen zur Heranbildung seiner Lehrer. Schon seit 1696 benutzte er den für arme Studenten gegründeten Freitisch, wie er schreibt, als „das Seminarium Praeceptorum für hiesige Anstalten: welche demnach alle eo ipso, daß sie daran genommen werden, ihren Veruff dazu haben, daß sie sich in denen Dingen, so zum Schul-Wesen gehören, fleißig üben sollen; damit man in allen Stücken, die erfordert werden, gleich Leute zur Hand habe,

¹⁾ Rehr, a. a. D. S. 11 ff. — Dr. R. Schmidt, der diese Verordnung in seiner Gesch. der Pädag. Bd. 3, S. 605 auch anführt, setzt dieselbe in das Jahr 1698. Der Grund davon liegt in dem Umstande, daß er sich nicht die Mühe genommen, die für ihn, den Schulrath und Seminarirektor zu Gotha, im vorliegenden Falle so nahe liegenden Quellen einzusehen, sondern sich einfach damit begnügt hat, die ganze Stelle — Gräfers Volksschule, Bd. 2, S. 240 wörtlich zu entlehnen! Gewiß für einen Geschichtsschreiber sehr charakteristisch!

die vacant werdende Stellen der Praeceptorum zu besetzen.“¹⁾ Allerdings war von einer eigentlichen Vorbereitung für das gewöhnliche Schulamt durchaus nicht die Rede; denn nur in dem seit 1707 bestehenden Seminarium Selectum Praeceptorum wurden die für die Wirksamkeit an der lateinischen Schule und dem Pädagogium bestimmten Studenten zwei Jahre lang in den zur Information nöthigen Kenntnissen unterwiesen, während alle anderen, für die Armen- und Bürgerschule ins Auge genommenen Studenten nur Gelegenheit erhielten, in zwei wöchentlichen Stunden sich im Schreiben und ebenso im Rechnen auszubilden und durch Anhören der täglichen Katechisation mit den Kindern in der Kirche vom Katechisiren einen Begriff zu bekommen, im übrigen aber auf die unsichere Basis des „docendo discimus“ gestellt waren, wobei ihnen die bis ins einzelne ausgearbeiteten Instruktionen und Schulordnungen, die wöchentlichen Konferenzen mit dem Inspektor und das angeordnete Hospitiren in den Klassen als Richtschnur und Regulator zu dienen hatten; aber man würde gleichwohl irre gehen, wenn man diese Einrichtungen deshalb, und weil sie ja zunächst nur für die Franckeschen Anstalten dienten und jungen Theologen zu gute kamen, jede allgemeinere Bedeutung absprechen wollte. Denn nicht nur erhielten die Franckeschen Einrichtungen schon durch die an seinen Anstalten thätig gewesenen Lehrer, die später vielfach als Lehrer und Leiter von Waisenhäusern u. wirkten, eine weitere Verbreitung, sondern bei der epochemachenden Bedeutung, welche die Erziehung des Pietismus zur Zeit ihres Auftretens erlangte, fand namentlich die Pflege der Katechisation, welche schon Spener aufgenommen hatte und deren sich auch Francke (insbesondere noch durch die Gründung eines „Institutum catecheticum“ an der Universität Halle) eifrigst annahm,²⁾ vielfache Nachahmung auch in ferner stehenden Kreisen. So nimmt es nicht Wunder, daß der Francken keineswegs gewogene Superintendent Ernst Val. Bischer in Dresden ungefähr seit 1710 die Lehrer seiner Diözes in stehenden Konferenzen zu geschickten Katecheten über Katechismus und heilige Schrift zu bilden suchte,³⁾ und durch eine preussische Verordnung vom Jahre 1716 wurden die Präbste angewiesen, sich der Präparation tüchtiger Schulmeister entweder per-

¹⁾ Vgl. Francke, „Schriften über Erziehung und Unterricht“ S. 346 bis 367 u. S. 636—655 in der „Pädagogischen Bibliothek“, herausgegeben von Karl Richter (Leipzig, Siegismund und Volkering).

²⁾ Ebendas. S. 644—655.

³⁾ Vgl. Jezschwiz, System der christlich-kirchlichen Katechetik. 2. Bd., 2. Abth., 1. Hälfte (Leipzig 1869.) S. 92.

fönlich, oder durch geschickte Schulkollegen und fromme Studiosen anzunehmen.¹⁾ Nicht weniger legte eine Holsteinsche Schulordnung vom 11. Jan. 1745 den Pastoren „ernstlich“ die Verpflichtung auf, „die gesamten Schulmeister des Kirchspiels wenigstens alle vierzehn Tage des Mittwochs nachmittags in der Pfarrwohnung vorzunehmen, sie im Christenthum zu unterrichten, ihnen docendo beizubringen, wessgestalt sie den Kindern den Katechismus theoretice et practice ins Gedächtniß und ins Gemüth leicht und verständlich einbrücken können, und soll kein Schullehrer ohne erweisliche und erhebliche Ursachen davon zurückbleiben.“²⁾

Neben solchen einzelnen Unternehmungen und wohlgemeinten Anordnungen, die, selbst wenn sie auf fruchtbaren Boden fielen, doch wegen ihrer vollständigen Unzulänglichkeit den allgemeinen Mißstand in der Bildung der Lehrer nicht wesentlich zu bessern vermochten, begegnet man um jene Zeit auch wieder umfänglicheren Veranstaltungen zur geistigen Hebung des Lehrerstandes. So wurde z. B. seit 1735 am Waisenhaus zu Altstettin für die Heranbildung von Lehrern gesorgt, jedoch nur bis zum Jahre 1739, wo das Waisenhaus selbst verfiel, und um dieselbe Zeit (1736) wurde durch Reskript des Königs Friedrich Wilhelm an der Schule zu Kloster-Bergen bei Magdeburg „ein Seminarium von jungen Leuten“ zu errichten befohlen, „aus welchem man geschickte Schulmeister und Küster nehmen könne“. Solchane Subjecte müssen, wie es in dem Reskripte weiter heißt, „im Lesen, Schreiben und Rechnen, wenigstens was die 5 Species betrifft, recht fertig, vor allen Dingen aber im Stande sehn, der Jugend prima principia christianismi beizubringen“. Und der spätere Inspektor des Pädagogiums, Hähn, konnte im Jahre 1752 berichten, daß „in dem hiesigen Seminario allbereits eine ziemliche Anzahl tauglicher Schuldiener zubereitet und sowohl hier als in anderen Landen, mit Nutzen an der Jugend, gebraucht worden“ seien.³⁾

Immerhin waren aber derartige Einrichtungen noch ziemlich vereinzelte, und es bedurfte noch einer weiteren Ausbildung des Volksschulunterrichts, namentlich nach methodischer Seite hin, sowie manches anderen Anstoßes, ehe das Bedürfniß einer besonderen Lehrerbildung sich allgemeiner und dringender geltend machte.

¹⁾ Vgl. Heppe a. a. D. III, S. 8.

²⁾ Ebendas. V, S. 181 f.

³⁾ Vgl. Gräfe, a. a. D. S. 240 f.

§. 2.

Die Lehrerbildung seit dem Aufblühen
der Pädagogik.

Zu den Bestrebungen Francés und seiner Nachfolger, durch welche indirekt dem Volksschulwesen und der Lehrerbildung eine größere Aufmerksamkeit zugelenkt wurde, traten in der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts noch verschiedene Umstände hinzu, welche der Weiterentwicklung und dem Ausbau des Volksschulwesens höchst förderlich waren. Die französische Revolution stellte den Fürsten und bevorrechteten Ständen mit blutiger Schrift nicht nur die Macht, welche in den unteren Volksklassen wurzete, sondern auch die Noth vor Augen, zu welcher sich die ungebildete Masse herbeilassen könne, und trieb sie an, den bisher verachteten niederen Bevölkerungsklassen ihre fürsorgliche Beachtung mehr zuzuwenden, durch größere Bildung ihre Lage zu verbessern und sie aus ihrer Gefunkenheit zu heben. Der Rationalismus ferner, der in der Kant'schen Philosophie die mächtigste Stütze fand, gewann das Uebergewicht über das starre Kirchenthum und führte, im Bunde mit dem Naturalismus, wie ihn Rousseau verkündigte, zu einer auf psychologische Erwägungen gestützten rationalen Ausbildung der Unterrichtsgrundsätze und der Unterrichtsmethode. Die Förderung aber, welche der zunehmende Gewerbleiß und Handel theils durch die Erfolge der Naturwissenschaften, theils durch die Unterstützung der Regierungen und andere mitwirkende Ursachen erfuhr, weckte das Bedürfniß einer größern Bildung im Volke und drängte zu einer Erweiterung der bisherigen Unterrichtsgegenstände in der Volksschule hin. Hatte bisher, gemäß der traditionellen Ansicht, daß die Schule vorzugsweise der Kirche zu Dienst verpflichtet sei, der kirchlich-religiöse Unterricht den breitesten Raum in der Schule behauptet, so stellte nun die Aufklärungsepöche die Bildung für das praktische Leben in den Vordergrund und legte beim Unterrichte selbst, der früher vorwiegend in einer bloß mechanischen Einübung der Lehrstoffe bestanden hatte, jetzt um so größeren Nachdruck auf die Verstandesbildung, auf die Erlangung einer wirklichen Einsicht in die Unterrichtsgegenstände, als auf die Hauptsache aller Unterweisung. Unter dem Einflusse der pädagogischen Anschauungen Basedows und der Philanthropinisten wurde die Methode der einzelnen Unterrichtsgegenstände, des Lesens und Rechnens, der Religion zc. naturgemäßer eingerichtet, und in Uebereinstimmung mit

dem Grundsätze, daß die Kinder nichts lernen dürften, ohne es zu verstehen, gelangte insbesondere die katechetische Lehrform beim Unterrichte, namentlich beim Religionsunterrichte, zu immer allgemeinerer Anwendung. Im Zusammenhange damit stand die Umgestaltung der bisherigen Schulbücher. Nicht nur die Bibeln und Lesebücher erhalten nach dem Vorgange Kochows und Wilmsens nach Inhalt und Anordnung eine verbesserte Gestalt, sondern es werden auch die alten, dem Geiste der Zeit nicht mehr zusagenden Katechismen durch neue Bearbeitungen und andere religiöse Lehrbücher theilweise verdrängt. Außerdem nimmt der gesamte Unterricht eine dem bürgerlichen Leben mehr dienende praktische und volksthümliche Richtung an, insofern neue Lehrgegenstände, wie der deutsche Sprachunterricht, das Kopfrechnen u. in die Schule eindringen, andere wieder, wie die gemeinnützigen Kenntnisse, an Ausdehnung gewinnen, und die erscheinenden Schulordnungen, wie das preussische General-Landschul-Reglement von 1763 und die erneuerte kursächsische Schulordnung von 1773, treten, dem Zuge der Zeit folgend, durch Regelung der Unterrichtszeit, der Schulpflichtigkeit der Kinder und durch allgemeine Bestimmungen über den Schulunterricht jenen Bestrebungen förderlich zu Seite.¹⁾ Je mehr aber die Regierungen das Schulwesen unter ihre spezielle Fürsorge und Obhut nahmen und durch besondere Schulordnungen, die früher stets ein Theil der Kirchenordnungen gewesen waren, zu regeln suchten, um so loser wurde die Verbindung, in welcher die Schule seither mit der Kirche als deren Tochter und Dienerin gestanden hatte. Eine praktische Gestalt endlich gewinnen die neuen Gedanken und Bestrebungen in der Schule zu Neckan, welche von dem um die Volksbildung hochverdienten Domherrn von Kochow, dem eigentlichen Vater des evangelischen Volksschulwesens

¹⁾ So bestimmt z. B. die erneuerte kursächsische Schulordnung vom Jahre 1773 unter andern: „Desgleichen ist den größern Schulkindern das Leichteste, Nöthigste und Nützlichste aus der Erdbeschreibung, auch aus der geist- und weltlichen Geschichte, besonders des Vaterlandes, desgleichen aus der Augspurgischen Confession, hiernächst etwas von der Stadt- und Landwirthschaft, von den gewöhnlichsten und nöthigsten Handwerken und Professionen, von geist- und weltlichen Aemtern, von den allgemeinen Kirchen- und Landesgesetzen, von dem Gebrauche des Calenders, der Zeitungen, der Intelligenzblätter und anderer, im gemeinen Leben nützlichen Dinge, auf eine erzählende, angenehme Weise, und so weit es, den Umständen nach, möglich sein will, bekannt zu machen: jedoch dabey alle Vorsicht anzuwenden, daß nichts gelehret werde, was vermuthlich zeit- lebens nichts nützen wird, oder ganz unnöthig ist.“ (Vgl. Gräfe, die deutsche Volksschule II, S. 234.)

in Deutschland, eingerichtet worden war und welche fortan auf Jahrzehnte hinaus als das Muster einer Landschule galt und nach Einrichtung und Lehrart vielfache Nachahmung fand.

Es konnte nicht fehlen, daß jene für alle neuen und großen Ideen empfängliche Zeit, in der es sich auf allen Gebieten des Lebens mächtig regte und auch die Jugendbildung neue Impulse empfing und neue Triebe ansetzte, auch der Bildung der Lehrer, an die Luther und Melancthon nicht gedacht hatten, eine größere Aufmerksamkeit zuwandte, und gerade jener Zeit, der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts, gehört denn auch die eigentliche Entstehung der Schullehrerseminare an. Wie schon A. S. Francke für die Heranbildung von Lehrern für seine Schulen thätig gewesen war, so war es jetzt wieder ein vormaliger Schüler Franckes, Heder, der den neuen Anstalten weitere Bahn brach. Nach seiner Ernennung zum Oberkonsistorialrathe errichtete er bei der von ihm gegründeten Realschule in Berlin im Jahre 1748 ein kleines Seminar, das als Privatanstalt zunächst nur zur Heranbildung von Lehrern für seine Parochie (er war zugleich Prediger der Dreifaltigkeitskirche in Berlin) bestimmt war und anfangs nur 4 Präparanden zählte, das aber schon im Jahre 1753 durch Zirkularverordnung der Regierung zu einem Landschullehrer- und Küsterseminare für die Schulen der Kurmark erhoben und durch königliche Unterstützung auf 12 Zöglinge erweitert wurde. Ebenso wurde im Jahre 1751 durch die Stiftung eines wohlhabenden Kaufmanns (Böttcher) der Grund zu dem Seminare in Hannover gelegt, das aber erst nach dem siebenjährigen Kriege, als ihm der König Georg III. eine nicht unbedeutende Schenkung zugewendet hatte (1762), eine bedeutendere Wirksamkeit entfalten konnte.

Um dieselbe Zeit begann der um das katholische Schulwesen in Schlesien hochverdiente Abt Joh. Ignaz von Felbiger seine Thätigkeit auch auf die Lehrerbildung auszubehnen. Nachdem er im Mai 1762 incognito die von Heder gegründete Realschule in Berlin und das damit verbundene unter Hähns Leitung stehende Schullehrerseminar in Augenschein genommen und darnach zwei Lehrer zu ihrer Ausbildung in dieses Seminar abgeschickt hatte, begann er nach deren Rückkehr im Juni 1763 die Verbesserung der Schule zu Sagan und verordnete zugleich, daß die Lehrer seiner Diözes eine Zeit lang nach Sagan kämen, um sich von den in Berlin gebildeten Lehrern unterrichten zu lassen. Er selbst hielt den Angekommenen seit dem Februar 1765 täglich eine Stunde Vorlesungen über die Verbesserung des Schulwesens,

während sie innerhalb der Schulzeit die Klassen der Schule nach einer gewissen für sie entworfenen Ordnung besuchen mußten und hinterher über das hier Gesehene und Gehörte befragt und aufgeklärt wurden. Nachdem noch in Folge der Aufforderung des Breslauer Bischofs von Strachwitz die Klöster Leubus, Grüssau, Rauben verschiedene Lehrer und Geistliche nach Sagan entsandt hatten, um sich zur Leitung ähnlicher Normalschulen geschickt zu machen, wurden an den genannten Orten, wie auch zu Habelschwerdt und Ratibor, Lehrerseminare eingerichtet, und ebenso erfolgte am 14. Nov. 1765 die Eröffnung des (katholischen) Hauptseminars zu Breslau, wohin die in Berlin gebildeten und bisher in Sagan thätig gewesenen Lehrer versetzt wurden.¹⁾

Der Werth solcher Anstalten wurde immer allgemeiner anerkannt, und die bedeutendsten Männer jener Zeit wiesen, behufs einer entsprechenden Bildung der Lehrer, wiederholt auf die Errichtung von Seminaren als auf ein unabweisbares Bedürfnis für die Volkswohlfahrt hin. So schrieb ums Jahr 1765 der eben erwähnte Felbiger: „Seminarien für Schulmeister sind unumgänglich nöthig, um jene Hindernisse gründlich zu heben, die von der Unwissenheit und Ungeschicklichkeit der Schulmeister herrühren. In Seminariis müssen

a. Personen, welche Schulbedienungen suchen, dazu fähig gemacht werden.

1. Dieß geschieht, indem man sie von Grund aus in allem dem, was zum Schulhalten gehört, unterrichtet;
2. indem man sie gegenwärtig zu sehn bemühet, wenn ihre Lehrer selbst Unterricht geben; solchergestalt werden sie auch durch dessen Beispiel unterrichtet; sie sehen, wie er die Lehren ausübet, die er ihnen gegeben hat; *
3. indem man sie unter der Aufsicht ihrer Lehrer selbst Unterricht ertheilen, und Schule halten läßt; die Lehrer können und müssen dabei die Fehler, welche Präparanden bey Ertheilung des Unterrichts begehen, anmerken, und ihnen zur Verbesserung anzeigen.

Man siehet aus obigen, daß die letzten zwey Dinge nicht geschehen können, wenn die Lehrer der Seminarien nicht zugleich Lehrer einer Schule wären; daher erhellet die Nothwendigkeit, daß Lehrer der Seminarien wirklich Schullehrer seyn, und folglich Schulen haben müssen.

¹⁾ Vgl. Felbiger, Kleine Schulschriften u. (1772) S. 429 ff. und S. 449 ff.

b. Personen, die bereits in Schulbedienungen stehen, und Alters oder anderer Umstände halber nicht füglich angehalten werden können, in Seminariis die Methode förmlich zu lernen, müssen zur Befolgung des Schulreglements, und zum Gebrauch einiger leichtern Vortheile beim Unterricht angeführt werden.

Vergleichen Personen lasse man in Seminariis eine Zeitlang, wenn es auch nur durch 8 oder 14 Tage wäre, gegenwärtig seyn, wenn Schule gehalten wird.

Man sage ihnen, warum es vortheilhafter sey, so und nicht anders zu unterrichten; man mache ihnen begreiflich, wie nützlich es sey, Rinder alles zugleich machen zu lassen.

Man lehre sie beym Auswendiglernen sich der Buchstabenmethode zu bedienen; man überzeuge sie endlich durch die Gewohnheit der Schule, wie es gar wohl angehe, die im Reglement vorgeschriebene Zeit genau zu beobachten.

c. Junge Geistliche müssen Gelegenheit haben, im Schul-Seminario alles zu sehen und sich bekannt zu machen, was erforderlich ist, um die Aufsicht über die Schulen mit Nutzen zu führen.“¹⁾

In ähnlicher Weise sprach sich Baschow entschieden dahin aus, daß eine gründliche Verbesserung der Schulen nur dann möglich sei, wenn ein Seminarium errichtet werde, in welchem „theils die Unterweisung, theils die Uebung in der Schulmethode“ die Hauptsache sei und „zwey oder drey Jahre gearbeitet“ werde, — „ein Seminarium von fähigen jungen Männern, welche bereitwillig sein möchten, die Mängel und Unordnungen zu verlernen, mit welchen sie selbst unterrichtet sind, und also, wenn man sie nicht in der bessern Methode übt, auch andere ferner unterrichten würden.“ „Auf diese und keine andere Art gelangen wir,“ fährt er dann fort, „nicht etwa zu einer scheinbaren, sondern zu einer wahrhaftigen; nicht zu einer kurzen, sondern zu einer dauerhaften; nicht zu einer durch Befehle erzwungenen, sondern freiwilligen; nicht zu einer den Staat belästigenden, sondern zu einer die Ehre und die Einkünfte desselben vermehrenden Verbesserung des Schulwesens, der Gymnasien und der Universitäten“; — und schließt dann mit den Worten: „Menschenfreunde auf Thronen und in Rathsstuben, erlaubt, daß ich euch ehrerbietigst bitte, diese echte Genealogie der möglichsten Vollkommenheiten untersuchen zu lassen. Die besten Verordnungen und Gesetze schaffen den Schulen,

¹⁾ Ebendaf. S. 188 ff.

Gymnasien und Universitäten keine fähigen und bereitwilligen Männer, . . . ein einziges Seminarium, eine einzige Schule in ihrer möglichen Vollkommenheit wirkt langsam, aber gewiß.“¹⁾)

Nicht minder nachdrücklich weist Herder auf diesen Punkt als auf die wesentliche Voraussetzung besserer Zustände hin. „Wenn Maximilian I.“, schreibt er in seiner Preisschrift „Vom Einfluß der Regierung auf die Wissenschaften und der Wissenschaften auf die Regierung“ (1779) — „wenn Maximilian I. alle Reichsfürsten antrieb, Universitäten anzulegen, so würde er ihnen jetzt vielleicht rathen, sie zu vermindern, sie in gute Schulen und Seminarien der mancherlei Klassen von Menschen und Wissenschaften zu verwandeln. Wenn damals zu Vertreibung der Unwissenheit, zu Ausbreitung besserer Kenntnisse und Meinungen das viele Reden, das tägliche Predigen über dieselbe Sache, dieselben Materien, auf eine und dieselbe Weise nöthig war; so würden dieselben Reformatoren von Fürsten, Städten und Ständen, wenn sie jetzt lebten, es gewiß seltner anordnen und dafür den geistlichen oder Lehrstand mehr mit Schulen-Aufsicht, praktischer Unterweisung und bestimmter Nutzbarkeit für Menschen und mancherlei Stände verbinden. . . Besserten wir jetzt mit dem Eifer, dem Feuer, mit dem man damals allenthalben besserte: wir wären weiter, statt daß jetzt uns das Ruhmwürdige jener Zeiten Hinderniß an Ruhm und am Verdienst wird.“²⁾) — „Wenn vieles von ihnen (den Schulen) wirklich altes barbarisches Gerüst ist, das in unseren Zeiten fremde dasteht; wenn so manche schreiende Verlegenheit des Lehrers, so manche rufende Mängel und Unbestimmtheiten ihrer unpraktischen Lehrart, wenn dies alles, oder nur einiges davon wahr ist, sollten wir nicht darauf gestoßen werden; den inneren Geist dieser Anstalten zu verändern? sie mit Schulen Akademien, Seminarien, Geschäften, Aemtern anders zu verbinden, oder vielmehr sie selbst ganz in Schulen und Seminarien wirklicher Geschäfte und zwar Klassenweise (nicht in einem wüsten Tumult aller Fakultäten), jede Klasse den edelsten ihres Geschäfts unterworfen, zu verwandeln? So daurete eine Universität nicht zwei Jahre, sondern so lange, bis wir zum Geschäft reif sind: so wären die Lehrer derselben nicht müßige Drakel, sondern Väter und Meister, jeder in seinem Stand und Amte:

¹⁾ Methodenbuch, 2. Aufl. 1771, S. 9—12.

²⁾ Herder, sämtliche Werke zur Philosophie und Geschichte, 7. Theil. Tübingen 1807. S. 342 f.

ganze Provinzen würden in Wissenschaften, wie in Brauchbarkeit mit einander verbunden und gleichsam lehrend und lernend nur Eine Akademie der Bildung.“¹⁾)

Am eifrigsten aber, und wo er immer konnte, betonte Kochow die unumgängliche Nothwendigkeit der Errichtung von Lehrerseminaren, wenn der Volksschule und der Volksbildung eine feste Basis für eine gedeihliche Entwicklung gesichert werden solle. In einem Briefe vom April 1779 brückte er dem ihm überaus gewogenen, freisinnigen Minister von Zedlitz den warmen Wunsch aus: „Möchten Ew. doch auch Gelegenheit haben, bei Wiederkehr des Friedens, und unseres glorreichsten Landesvaters den Wunsch aller guten Menschen, und eins der wichtigsten Monumente Dero ruhmwürdigen Ministerii, nämlich die Errichtung eines eigentlichen Volkslehrer-Seminarii, ohne welches nichts Bleibendes und Zweckmäßiges für den Nationalunterricht gewirkt werden kann, zu Stande zu bringen!“²⁾ Und um dieselbe Zeit macht er in dieser Angelegenheit folgende Vorschläge:³⁾ „Das erste, was also meines wohlmeinenden Ermessens der Regent zu thun hätte, dem es ein Ernst wäre, mit Jesu Christo zu gleichem Zweck zu wirken, ist: ein eignes zweckmäßiges Lehrer-Seminarium zu Lehrern für die Nation zu stiften; und dazu etwa fürs erste, eins oder mehrere der vielen lebig stehenden Gebäude zubereiten zu lassen. Er sehe sich dann um nach einem redlichen und weisen Menschenfreunde, mache ihn zum Inspektor und alleinigen Lehrer in diesem Seminario, und durch ein Gehalt,

¹⁾ Ebendaf. S. 351 f.

²⁾ Kochow, literarische Korrespondenz, 1. Bd., 1799, S. 190.

³⁾ Es geschah dies in der Schrift: „Von Verbesserung des Volkscharacters durch Volksschulen.“ (Dessau u. Leipzig 1781. In der Buchhandlung der Gelehrten. 60 S. in 8.) Obgleich diese Schrift erst 1781 erschien, so war sie doch, wie aus dem Briefwechsel mit dem Minister von Zedlitz hervorgeht, schon im Mai 1779 druckfertig (vgl. Kochow, liter. Korresp. S. 196) und wurde dem letzteren unterm 24. Juni von Kochow „mit der inständigen Bitte“ überreicht, „sie einer scharfen Prüfung zu würdigen.“ „Die ganze Edition,“ schreibt er noch, „ist in meinen Händen, und sie soll nicht eher veräußert werden, bevor Ew. Befehl mich nicht autorisirt“ (vgl. lit. Korr. S. 200). Unterm 19. Juli antwortet Zedlitz, daß er, ungeachtet er die Schrift „schon zum zweytenmahl wieder vorgenommen habe, doch noch immer vergeblich Stellen suche, wobey man den Verfasser fassen könnte“ (vgl. lit. Korr. S. 198). Dann hebt er eine Anzahl Stellen namentlich hervor, die er „herrlich hervorstechend“ findet, darunter auch „den ganzen 6ten Abschnitt“ (S. 16—26), der „Von Lehrer-Seminario“ handelt und dem auch die von uns mitgetheilte Stelle entnommen ist.

das dem des guten Opersängers wenigstens beikommt, frey von Nahrungs-
sorgen. Er gebe ihm die Freyheit, sich aus allen Schulen, etwa fürs
erste, zwölf der fähigen und willigen Köpfe zu wählen, sie in seiner
beständigen Aufsicht zu haben, und besetze, wenn diese tauglich, oder zu
verständigen Menschen, d. i. zu solchen, die über alles Nöthige nach-
denken können, gemacht und von jenem dafür erklärt sind, damit zuerst
einen Kreis. Die alten untauglichen im Amte noch stehende Lehrer
dieses Kreises, dürfen nicht Hungers sterben, wenn man ihnen etwa die
Hälfte ihres ehemaligen Einkommens, oder das Ganze, wenn es sehr
gering ist, als ein Gnabengehalt lebenslang gäbe, ohne fernere Schul-
dienste von ihnen zu fordern. Es ist ja in allen andern Ständen
eben so, und ich sehe nicht, wie in einer so wichtigen Angelegenheit,
als diese ist, etwa der geistliche Stand, süglich vorgeschützt werden, und
so die Ungeschicklichkeit zu verewigen, dienen könnte. Dieses Lehrer-
Seminarium braucht denn auch eben nicht in einer grossen Stadt ange-
legt zu werden. Ein wohlgelegenes mit allen Gegenständen des ader-
männischen Berufs versehenes Dorf schickte sich in vielem Betracht viel-
leicht wol am besten dazu. Z. E. Die Schule des Orts gäbe sodann
zugleich die Möglichkeit her, daß unter Aufsicht des Inspektors dieses
Seminarii, die jungen Lehrer ihre Lehrgaben üben könnten. Denn es
ist und bleibt doch immer noch sehr verschieden: Wahrheiten selbst
wissen, und das Gewusste wieder schicklich an und in die Kinder zu
bringen. — Warum ich wünschte, daß man zuvörderst dahin trachten
möchte, mit den in diesem Seminar gebildeten Lehrern einen Be-
zirk oder Kreis zuerst und baldigst zu besetzen, davon geb'
ich folgende Ursachen an: a) Wenn man einzeln die bessern Lehrer
durch die Provinzen zerstreuet, so sind sie immer nur Nantes in gurgite
vasto — und haben mit Neid, Abgunst, Vorurtheil, Druck der Lieb-
haber des Alten u. zu kämpfen: noch mehr aber gegen ihre eigene
Trägheit, die dann keine Aemulation vertreibt. Sie sehen um sich —
es wird ihnen zu leicht, der Beste zu sein — und ihre Thätigkeit
ermüdet. So aber (und man findet eher einen guten Aufseher,
als viele,) ist ein solcher Kreis ein kleines Ganzes, und daher
leicht zu übersehen. Die in so vielen bessern Schulen mehr gebildete
Menschen sind nicht so isolirt, und contrastiren nicht mehr so sehr mit
ihren nächsten Nachbarn. Gute Gebräuche, Gewohnheiten, Sitten, wirken
wechselseitig, als in der ganzen Gegend gebilligt und empfohlen . . .
b) Die Lehrer können als Freunde und Nachbarn sich mehr ihres
Amtes und Lebens freuen, wenn sie neben einander leben und wirken.

Es ist auch dem Schulmanne nichts lehrreicher, als der Besuch der Lehrstunden eines andern Lehrers. Da sieht er (wenn er sonst sehen kann) sich selbst, wie im Spiegel — und lernt, entweder im positiven, oder negativen Sinne, praktische Weisheit u. — c) Der großmüthige Landesherr, welcher zuerst, als Schöpfer eines eigentlich bessernden Volksunterrichts, sich diesen unsterblichen Kranz von Eichenlaub erworben, verdiente es, bald, und noch in diesem Leben, die schönen Früchte dieser Unternehmung zu genießen. Wenn demnach diese Anstalt in einem Kreise vorz erste concentrirt würde; so steht nicht zu zweifeln, daß, bey etwanigem Besuch einer also besetzten Gegend, sich nicht bald, und schon innerhalb der nächsten zehn Jahren, etwas überall sehr ausgezeichnetes daselbst zeigen sollte. Denn zwischen gestittetern belehrbaren Menschen, und besserer Industrie in ihren Berufsgeschäften, findet sich ein ewiges unzertrennbares Verhältniß. Dieser überzeugende Erfahrungsbeweis würde denn aber auch der mehrern Ausbreitung einer so nützlichen Sache am besten das Wort reden. Der Anfang eines solchen Seminarli müßte nun wol auf Kosten des Landesherrn, vielleicht eben so, als jede neue Fabrik, gemacht werden; und die ersten Seminaristen etwa an des Inspektors Tisch verbunden, freye Kleidung, Wohnung und Kost genießen. Denn der Umgang bey Tische hat etwas sehr bildendes und lehrreiches; vorausgesetzt, daß der Inspektor der Mann ist, der er seyn muß. Der Kostenfreyer Unterricht, welcher durch den Inspektor den Seminaristen gegeben würde, beträfe alles, was dazu dient die Gottesgabe, Vernunft (Fähigkeit, verständig werden zu können), zu Verstand (Fertigkeit weislich zu denken, zu reden, und zu handeln) zu erhöhen, das ist, um es kurz zu fassen, einen praktischen Unterricht über alles, was zum richtigen Denken, Urtheilen und Handeln gehört, oder über Zweck und Mittel der Lehre, Materie und Form. — Ist nun alles daran gelegen, die Amme gesund zu machen, oder gesund zu erhalten, wenn das Kind nicht leiden soll; so ist die Anwendung dieses Gleichnisses leicht auf die grosse Sorgfalt, mit welcher diese jungen Volkslehrer unterwiesen, und zum richtigen Denken erst überhaupt, und denn auch zum richtigen und zweckmäßigen Lehren insonderheit, angeführt werden müssen. — Als ein zweckmäßiges Mittel, diesen Unterricht den künftigen Volkslehrern zu geben, ist mir nun nichts bekannt, was diese Absicht so fruchtbar und so vollkommen zu erreichen dienen kann, als eine philosophische, und mit praktischen Exempeln anschaulich gemachte Sprachlehre, nemlich der Muttersprache. In dieser sollen ja die künftigen Lehrer lehren:

da aber ist, zufolge der bisherigen Einrichtung der Schulen, gemeiniglich der jungen Lehrer schwächste Seite. Und doch hängt der Erfolg ihres künftigen Amtes größtentheils davon ab, wie sie derselben mächtig sind, und ob sie verständig und verständlich reden können. Denn nur die Sprachlehre hilft zur Erlernung der wichtigsten Kunst, angenehm zu sprechen, lehrreich zu fragen, deutlich zu entwickeln, und gründlich oder überzeugend zu lehren“ zc. — Ein Jahr später wieder, unterm 5. Sept. 1780, erklärt Kochow, man möge doch ja nicht von dem Besuche seiner Schule zu Neckau zu viel erwarten, da sie ja kein Seminarium für Lehrer sei und da die herkommenden Auskultanten, denen es überdies „gemeiniglich nicht etwan bloß an der Form, sondern auch an der Materie“ fehle, gewöhnlich nur ganz kurze Zeit da verweilten, deshalb auch nicht viel Nutzen davon haben könnten, und fährt dann fort: „Wenn es (nämlich das Hospitiren in seiner Schule) die höchstnöthige Anlegung eines ordentlichen Volkslehrerseminarium (ohne dessen Anlegung nimmermehr etwas beständiges und auf die Nachwelt Segen verbreitendes, aus dieser für die Menschheit nicht unwichtigen Epoche, sich erhalten wird) hindert, indem man vielleicht vermehnet, wohlfeiler auf diesem Wege dazu zu kommen; . . so kann dieses alles mir nicht gleichgültig sein, der ich . . . vielmehr wünsche, daß das einzige nothwendige in dieser Sache, nemlich ein zweckmäßiges Volkslehrerseminarium, angelegt werde, worinn christlich gesinnte, geschickte junge Männer, auf kosten des Staats, von einem musterhaften, christlich, das ist, edel denkenden Manne zu Volkslehrern gebildet, und somit die Millionen des Volks durch Aufklärung zu Gott geführt und durch bessere Erkenntniß für Erd und Himmel tüchtig gemacht werden möchten!“¹⁾ — Und noch 1792 schrieb er: „Gute Schulen lassen sich ohne gute Lehrer, ohne Lehrfreiheit und gute Lehrbücher nicht denken. Um gute Lehrer für alle Schulen zu finden, sind Anstalten nothwendig, worinn diese zweckmäßig gebildet werden. Ist das Land groß, so sind freylich solche Anstalten ohne Verwendung eines Theils des Staatsvermögens nicht zu erhalten. Und hier ist der erste Punkt, wo es Pflicht des Regenten wird, das zu leisten, was erforderlich ist, wenn er für das wahre Beste seines Volks wirken will. — Die zweyte seiner Pflichten ist, die gebildeten guten Lehrer in ihren Aemtern vor Nahrungs-sorgen zu sichern, und ihren Stand, da sie ihm ein gehorsames

¹⁾ In der Vorrede zu Niemanns Versuch einer Beschreibung der Neckauschen Schuleinrichtung. (Wien 1788), S. IX.

und zu allem, was gut und nützlich ist, williges und geschicktes Volk bilden, zu ehren. Gute Lehrer im Predigt- und Schul-amte, helfen, o möchten die Regenten es endlich glauben! in der That regieren, und ersparen ihnen am meisten die Kummernisse des Straf-amtes und der Todes-urtheile.“¹⁾)

Bei so kräftiger Fürsprache und dem erwachten Interesse für die Erziehung wuchsen von jetzt ab die Lehrerseminare an Zahl von Jahr zu Jahr und verbreiteten sich in wenig Jahrzehnten über ganz Deutschland.²⁾ Selbst in Oesterreich fanden sie Eingang, nachdem im Jahre 1774 der bereits mehrfach genannte Prälat von Felbiger zur Verbesserung und Oberleitung des österreichischen Schulwesens dahin berufen worden war und für die zweckmäßige Bildung von Lehrern bei der

¹⁾ Kochow, Berichtungen. Erster Versuch (1792). S. 231 f.

²⁾ Wir verzichten an dieser Stelle darauf, alle um jene Zeit gegründeten Seminare einzeln aufzuführen; nur wollen wir bei dieser Gelegenheit noch einige falsche Angaben der Schmidtschen Geschichte der Pädagogik berichtigen. Bd. III, S. 606 sagt nämlich Schmidt (wie auch in seiner kleinen „Geschichte der Erziehung“ S. 288 f.), daß 1701 mit dem Waisenhause zu Königsberg eine Einrichtung für Lehrerbildung verbunden worden sei; dies geschah aber erst seit dem 1. September 1809 unter Zeller, der auch daselbst 1810 pädagogische Kurse mit den Geistlichen und Lehrern der Provinz zu halten begann (vgl. Preuß, Fortgesetzte Notizen zur Gesch. des königl. Waisenhauses zu Königsberg. Programm. Königsberg 1834, S. 5 und S. 15 ff.; desgl. Farnisch, die Schullehrerbildung. Gisleben 1836, S. 11). Im Jahre 1701 wurde das Waisenhaus, anlässlich der Krönungsfeier Friedrichs III., durch den neugeschaffenen König erst gegründet, darauf 1702 eingerichtet und endlich am 18. Januar 1703 (dem Jahrestage der Krönung) feierlich eingeweiht (vgl. Preuß, Notizen zc. Königsberg 1833, S. 3 und S. 10 f.). — An denselben Orten läßt Schmidt das Seminar zu Dresden-Friedrichstadt zweimal gegründet sein, nämlich 1785 und 1794, ohne an dem Widerspruch dieser Angabe Anstoß zu nehmen. Die Sache verhält sich aber so. Nachdem die in der Friedrichstadt gegründete Real- und Armenschule an Reformationsfeste 1785 feierlich eröffnet worden war, wurde durch allerhöchstes Reskript vom 10. Nov. 1785 angeordnet, in jener Anstalt einen Versuch mit der Heranbildung junger Leute zu Land- und unteren Bürgerschullehrern zu machen und zugleich den fähigen Seminaristen eine Anstellung bei landesherrlichen Schulstellen zugesagt. Der jährliche Aufwand betrug 598 Thlr., und nach einem beifälligen Gutachten über das Gelingen des ersten Versuchs wurde das Seminar 1787 förmlich eingerichtet, indem es seine vorläufige Verfassung erhielt. Auch richtete man 1788 die Mansarde des großen Schulgebäudes für die Wohnungen der Seminaristen, für die Bibliothek und die Seidenkultur ein. Im Jahre 1794 geschah

in jeder Provinz errichteten Normalschule Sorge trug.¹⁾ Am spätesten traten die Seminare in Württemberg auf, wo das erste erst wenig Jahre vor den Befreiungskriegen errichtet wurde. Privatmänner und Fürsten, Vereine und Regierungen brachten bedeutende materielle Opfer, um das verwirklichen zu helfen, was die Edelsten der Zeit als für die Hebung des Volkes nothwendig anerkannten, und mit der Geschichte einzelner Seminare ist der Name manches Eblen für alle Zeiten ehrenvoll verknüpft. In Preußen ließ z. B. der Graf Gustav von Schlabrendorf dem Seminare zu Breslau auf eine Reihe von Jahren eine jährliche Præbende von 1250 Thlr. auszahlen und setzte außerdem noch testamentarisch eine Summe von 100,000 Thlrn. zur Errichtung eines neuen Seminars in Schlessien aus,²⁾ und ebenso vermachte in Sachsen die Freifrau von Fletcher der sächsischen Regierung durch letztwillige Verfügung vom 23. Mai 1769 40,000 Thlrn. zur Gründung eines ähnlichen Instituts, wie des Seminars zu Hannover, — das aber erst 1825 in Dresden errichtet wurde.³⁾ In ähnlicher Weise wurde das Seminar zu Tondern durch ein beträchtliches Vermächtniß an liegenden Gütern und Kapitalien des Konsistorialrathes und Kirchenprobstes Petersen gestiftet,⁴⁾ und zur Begründung des Seminars in Meiningen (1778) steuerte in Gemeinschaft mit dem Herzoge die Freimaurerloge nicht unansehnlich bei. Der Buchhändler Wegand aus Leipzig, der reiche, kinderlose Verleger der Gellerschen Schriften, stiftete (1803) zur besseren Beköstigung und zur Unterstützung in Krankheitsfällen für die Zöglinge des Seminars zu Friedrichstadt-Dresden ein Kapital von 4000 Thlrn.,⁵⁾ und ebenso waren die Ritter-

weiter nichts, als daß das Seminar, gleichzeitig mit dem neu errichteten Weissenfeller Seminare, seine allerhöchsten Orts approbirte Seminarordnung erhielt und der Oberhofprediger Dr. Reinhard in die Oberleitung beider Seminare eintrat. (Vgl. Otto, die Schule und das Schullehrer-Seminar zu Friedrichstadt-Dresden. 2. Aufl. 1836. S. 53 ff.)

¹⁾ Vgl. Gräfe, a. a. D. II, S. 247 f. und R. Schmidt, Gesch. d. Päd. III, S. 637 ff.

²⁾ Vgl. Heppe, Gesch. d. deutsch. Volksschulwesens I, S. 241.

³⁾ Vgl. Erposé über das Seminarwesen in Sachsen. 1867. S. 38 ff.

⁴⁾ Vgl. Gräfe, a. a. D. II, S. 244.

⁵⁾ Vgl. Erposé, S. 12. Dinter, der den ganzen Hergang ausführlich erzählt, gibt zwar in seiner Lebensbeschreibung S. 196 f. die Höhe des erwähnten Vermächtnisses auf 6000 Thlr. an, allein der Angabe des ministeriellen Erposé gegenüber dürfte diese Abweichung wohl auf einem lapsus memoriae beruhen.

schaften wie die Städte durch Errichtung von Kost- und Freistellen, Stipendien u. dgl. bemüht, die jungen Anstalten verschiedener Orte zu unterstützen.¹⁾

So war denn durch die Gründung der Lehrerseminare für die Volksschulen eine sichere Basis geschaffen, und die Heranbildung eines eigenen Lehrerstandes sicherte die weitere Entwicklung des Schulwesens. Freilich waren alle diese neuen Anstalten mit verschiedenen Mängeln behaftet und oft höchst ärmlich ausgestattet. Einer ihrer Hauptfehler war unstreitig der, daß sie bloße Anhängsel von anderen Schulanstalten, von Armenschulen und Waisenhäusern, von Realschulen und Gymnasien zc. waren und anfangs nur ein kümmerliches, stiefmütterlich gepflegtes Dasein fristeten. Namentlich waren es viele Gymnasien und Lyceen, mit denen die Seminare anfangs verbunden waren und aus denen sie hervorstüßten. Diejenigen Schüler dieser Anstalten nämlich, welche sich dem Volksschullehrerberufe zuwenden wollten, weil ihnen entweder die Mittel oder die geistigen Fähigkeiten abgingen, um die Universtität zu besuchen, erhielten neben dem gewöhnlichen Gymnasialunterrichte noch einige besondere Lehrstunden in denjenigen Kenntnissen, welche man für den Volksschullehrer als wünschenswerth hielt, wie z. B. in der Religions- und Bibelkenntniß, in der Methoden- und Erziehungslehre, in Katechetik und Seelenlehre, in Erd- und Heimatskunde, im Rechnen, Zeichnen, Schreiben und in der Musik, auch wohl in Agrikulturchemie, Obstbau, Seidenzucht u. dgl. m.²⁾ Bei der ganzen Richtung der Zeit auf Aufklärung wurde besonders der Anweisung im Katechisiren große Aufmerksamkeit zugewandt, und da ein guter Lehrer sein gleichbedeutend war mit ein guter Katechet sein, so erlangten diejenigen Anstalten sehr bald einen bedeutenden Ruf, aus denen tüchtige Katecheten hervorgingen, wie z. B. das Seminar zu Friedrichstadt-Dresden unter der Leitung Dinters; jedoch beschränkte sich diese Anleitung an vielen Orten in der Hauptsache auf einen „Vortrag über die Regeln der Katechetik“, ohne daß eine ausreichende praktische Uebung im Katechisiren wegen des häufigen Mangels eigener Seminarsschulen hinzugetreten wäre.³⁾ Auf

¹⁾ Vgl. Heppe, a. a. D. I, 242; Harnisch, das Weiskensfelder Lehrerseminar, S. 36, 40, 49.

²⁾ Vgl. Heppe, a. a. D. I, S. 242; Harnisch, a. a. D. S. 36; Szposó S. 20 f. u. 27.

³⁾ Vgl. Scholz, meine Erlebnisse als Schulmann. (2. Aufl. Breslau 1862.) S. 45.

ben Lehrplänen der selbständiger gestellten Seminare findet sich von fremden Sprachen mehrfach Latein oder Französisch, oder auch beides vor, theils um die Zöglinge darin so weit zu fördern, daß sie einen leichten Schriftsteller (z. B. Cornelius Nepos) fertig interpretiren und analysiren könnten,¹⁾ theils um sie zum tieferen Verständnisse des Deutschen und der grammatischen Benennungen zu führen²⁾, oder auch um sie davor zu bewahren, daß sie sich durch falsches Aussprechen fremder Wörter lächerlich machten.³⁾

In vielen Fällen waren die Seminare Privatunternehmen, indem sich einzelne wohlgestimmte Geistliche im Vereine mit einigen Gymnasiallehrern und anderen Personen der Unterweisung der Präparanden unterzogen, wie es in Sachsen beispielsweise in Freiberg und Plauen der Fall war.⁴⁾ Aber auch wo die Seminare von Anfang an eine etwas selbständigere Stellung einnahmen und nicht mit Gymnasien verbunden waren, glaubten die Regierungen genug gethan zu haben, wenn sie einem Prediger und einigen Lehrern des Ortes die Ertheilung des Unterrichts als Neben Sache auftrugen, oder wenn sie einen Inspektor und Direktor fest anstellten, der dann das gesamte Lehrpersonal ausmachte und höchstens in wenigen Stunden durch einen oder den anderen Lehrer einer Stadtschule unterstützt wurde.⁵⁾ Daher bestand auch keine Eintheilung der Präparanden in besondere Klassen, sondern alle genossen in einem und demselben Lehrzimmer gemeinschaftlich denselben Unterricht. Eine bestimmte Dauer des Kursums war bei vielen Anstalten anfangs nicht festgesetzt, und wenn auch einzelne Zöglinge ein oder mehrere Jahre in ihnen ausharrten, so besuchten andere sie wieder nur auf Wochen oder Monate⁶⁾. Eine besondere Aufnahmeprüfung hatte nicht statt, sondern man nahm die Leute wie sie kamen⁷⁾, und es fanden sich daher unter ihnen vielfach Handwerker, welche nach Lehrerstellen trachteten, oder, wie im Seminar zu Minden, herrschaftliche Bedienten der Stadt, welche verpflichtet wurden, sechs

¹⁾ Vgl. Gräfe, a. a. D. II, S. 242.

²⁾ Vgl. Otto, a. a. D., S. 69.

³⁾ Vgl. Exposé, S. 11.

⁴⁾ Vgl. Exposé, S. 27.

⁵⁾ Vgl. Exposé, S. 9; Harnisch a. a. D. S. 36; — Otto, a. a. D. S. 55 f.; — Gräfe, a. a. D. II, S. 243.

⁶⁾ Vgl. Gräfe, a. a. D. II, 242; — Harnisch, a. a. D. S. 37; — Scholz, a. a. D., S. 41.

⁷⁾ Vgl. Harnisch, a. a. D. S. 39.

Stunden der Woche dem Unterrichte eines hierzu bestellten (Gymnasial-) Lehrers beizuwohnen; ¹⁾ ja an einzelnen Orten, wie in Stettin, verlangte man sogar ausdrücklich von jedem Aufzunehmenden, daß er ein dem Landschullehrer zu treiben nachgelassenes Handwerk, wie die Schneider-, Leinweber- oder Tischlerprofession verstehe, um sich neben den zu besuchenden Unterrichtsstunden des Seminars etwas verdienen zu können, oder einen anderen genügenden Ausweis, woher er außer dem ihm zu bewilligenden monatlichen Zuschusse seinen nothdürftigen Unterhalt erwerben könne. ²⁾ In der Regel war es den Zöglingen (namentlich der mit Gymnasien verbundenen Seminare) auch gestattet, sich durch Privatunterricht in den Familien, oder durch Anschluß an ein Singschor, also durch Kurrenbsingen auf den Straßen u., nebenbei einiges Geld zur Bestreitung der nöthigsten Bedürfnisse zu erschwingen.

Der Unterricht im Seminare pflegte fast ausnahmslos unentgeltlich ertheilt zu werden, dagegen fanden die Präparanden theils gar nicht, ³⁾ theils nur in sehr beschränkter Anzahl (oft nur drei oder vier) im Seminargebäude selbst Wohnung, sondern mußten sich dieselbe auf ihre Kosten suchen, und wohnten daher zerstreut im Orte umher. Dieser Umstand sowohl, wie hauptsächlich die große Ungebundenheit, in welcher die Seminaristen (besonders bei den Gymnasien) leben konnten, insofern sie die Unterrichtsstunden „fast leibiglich nach ihrer Willkür besuchten und besuchen durften, ⁴⁾“ und sich, sei es durch die Bezahlung eines Schulgelbes, oder durch die Ertheilung von Privatstunden, oder durch die Mitgliedschaft bei einem Singschore von dem regelmäßigen Unterrichtsbesuche für entbunden erachteten, führten bald zu verschiedenen Unzuträglichkeiten, und ein Seminarist sein hieß an manchen Orten nichts anderes, als ein Müßiggänger, Wirthshausläufer und läberlicher Mensch sein. Um solchen Uebelständen zu begegnen, fing man an, — nicht etwa die Quellen derselben zu verstopfen, sondern — Internate einzurichten und den Seminaristen in größerer Zahl als bisher freie Wohnung, Beschäftigung u. dgl. im Seminare selbst zu verschaffen, wodurch man den Fleiß und die Sittlichkeit der Zöglinge leichter und strenger zu überwachen gedachte. ⁵⁾ Aber auch wo um diese Zeit die

¹⁾ Vgl. Gräfe, a. a. D. II, S. 242 f.

²⁾ Vgl. ebendaj. S. 246.

³⁾ So z. B. in Weissenfels und Breslau, vgl. Harnisch, a. a. D. S. 36 und Scholz a. a. D. S. 40 u. 43.

⁴⁾ Erpósé S. 33.

⁵⁾ Vgl. ebendaj. S. 24 ff.

Internate mehr und mehr Eingang fanden, lebten die Seminaristen doch nicht in klösterlicher Zucht und wurden in dem Rechte der freien Selbstbestimmung nicht allzu sehr beeinträchtigt.

Allmählich fing man auch an, mit den Abgehenden eine besondere öffentliche Prüfung zu veranstalten (in Dresden seit 1797) und die Geprüften mit einem Reifezeugnisse zu versehen, ohne daß jedoch der Einzelne sich dieser Prüfung zu unterwerfen brauchte, namentlich dann nicht, wenn er eine unter Privatpatronat stehende Schulstelle annahm. ¹⁾ Auch genossen die Geprüften zuweilen das Recht, noch längere Zeit, oft Jahre lang, im Seminare und im Genuße ihrer Freistellen zc. verbleiben zu dürfen und sich mit einträglichen Privatstunden zu beschäftigen, ohne den Seminarunterricht noch zu besuchen, bis sich eine Stelle fand, die nach ihrem Wunsche war. ²⁾

Schon aus diesen Andeutungen geht hervor, wie ärmlich und dürftig, aber auch wie verschiedenartig und vielgestaltig die anfängliche Einrichtung der Seminare beschaffen war, und wie schwierig, ja unmöglich es ist, ein übersichtliches Bild davon in wenig Zügen zu entwerfen. Trotz aller Mängel, welche diese ersten Seminare hatten, war ihr Einfluß auf die Bildung des Lehrerstandes und auf die Schule doch unverkennbar, und theils die Tüchtigkeit und Hingabe einzelner Leiter derselben, wie z. B. Dinters, theils die freiere und selbständigere Entwicklung und Ausbildung, zu welcher die Seminaristen Gelegenheit hatten, bewirkten, daß aus ihnen viele tüchtige und ausgezeichnete Schulmänner hervorgegangen sind. Allerdings blieben diese immer noch, wie Rochow sich ausdrückte, nantes in gurgite vasto, und die Zahl der auf Seminaren gebildeten Lehrer stand in keinem Verhältnisse zu dem wirklichen Bedürfnisse der Volksschule. Die Mehrzahl der Lehrer bereitete sich immer noch ohne Aufsicht und geeignete Anleitung als Lehrlinge oder Gesellen bei alten, oft untauglichen Schulmeistern für ihr Amt vor, und allerwärts fand man noch schulmeisternde Handwerker und handwerkernde Schulmeister, ja sogar Personen als Lehrer, die im Sommer das Vieh, im Winter die Kinder der Gemeinde hüteten. ³⁾ Konnte doch sogar

¹⁾ Vgl. Exposé S. 13 f.

²⁾ Vgl. Otto, a. a. D. S. 58.

³⁾ Vgl. Gräfe, a. a. D. II, 264, desgl. Heppel, a. a. D. I, S. 247 ff., wo einzelne interessante Details über die damalige Lehrerbildung nachzulesen sind.

Friedrich der Große, der das Pectorsche Seminar so begünstigt und der verordnet hatte, „daß zu Schulmeistern (in der Kurmark) keine anderen, als diejenigen genommen würden, welche der Konfistorialrath Peder dazu vorgeschlagen oder wenigstens examinirt und genugsam tüchtig befunden habe“, und der schon 1758 erklärt hatte, „daß Schulmeister- und Küsterstellen nicht zu den mit Invaliden zu besetzenden kleinen Nebenungen gerechnet werden sollten“, — konnte doch derselbe Mann im Jahre 1779 befehlen, „daß, wenn unter den Invaliden sich welche fänden, die lesen, rechnen und schreiben könnten, und sich zu Schulmeistern auf dem Lande und sonst gut schickten, sie dazu besonders an den Orten, wo der König die Schulmeister salarire, employiret werden sollten“! ¹⁾ — Aber auch der großen Masse bereits angestellter Lehrer fing man an sein Augenmerk zuzuwenden und sie zur Befolgung und Ausübung der erlassenen Schulordnungen geschickt zu machen. Hier und da beauftragte man die Pfarrer mit der Unterweisung der in ihrer Parochie befindlichen Lehrer, oder man beschied die Schulmeister einer Gegend nach einem bestimmten Orte, wo sie mehrere Wochen instruirt wurden, wie es z. B. in Hannover unmittelbar nach der Gründung des dortigen Seminars (seit 1751), sowie in Schlesien während der Wirksamkeit Felbigers daselbst und anderwärts geschah, ²⁾ oder man gründete Konferenzen und Lesezirkel, um die Lehrer in ihrer Aus- und Fortbildung zu fördern, oder man eröffnete auch alljährlich an einzelnen Seminaren drei- und mehrwöchentliche Lehrcurse, zu welchen eine Anzahl Lehrer auf Kosten der Staatskasse einberufen wurde, um die seminaristische Bildung auch unter die älteren Lehrer zu bringen, ³⁾ und sicherlich haben solche und ähnliche Einrichtungen manchen Segen gebracht.

Eine weitere Entwicklung und innere Ausgestaltung erhielten die Seminare hauptsächlich seit dem Anfange des 19. Jahrhunderts und insbesondere seit der Zeit nach den Befreiungskriegen, wo die methodischen Grundsätze des großen Schulreformators Pestalozzi zunächst in der Theorie, dann auch in der Praxis in Deutschland allgemeinere

¹⁾ Vgl. R. Schmidt, a. a. D. III, S. 517 u. 521 f.

²⁾ Vgl. oben S. 25 f., und Salfeld, Geschichte des Kgl. Schullehrer-Seminarii und dessen Freischule zu Hannover. 1800. S. 64, S. 66 f., S. 122 und S. 208—229.

³⁾ Vgl. Heppe, a. a. D. I, S. 87 ff. und S. 243 ff., ebenso Scholz a. a. D. S. 58 f. und Harnisch, a. a. D. S. 356 ff.

Anerkennung und Verbreitung fanden.¹⁾ Zwar waren Pestalozzi's Grundsätze durch seine Schriften und Anstalten, wie durch zahlreiche Schüler bereits bekannt geworden und hatten sich viele Anhänger zu verschaffen gewußt, aber es bedurfte noch besonderer äußerer Anstöße, um ihnen die Schulthüren zu öffnen. Schon während des Druckes der Fremdherrschaft, der auf Deutschland lastete, lenkten sich die Blicke aller Vaterlandsfreunde auf die Jugendbildung hin. Männer, wie Fichte in seinen begeisterten Reden, bezeichneten sie als ein nothwendiges Mittel, um das Volk sittlich zu heben und aus seiner Erniedrigung aufzurichten, und von den Regierungen war es in vorderster Reihe die preussische, welche durch Absendung junger Leute zu Pestalozzi nach der Schweiz, durch Berufung Zellers nach Königsberg und durch andere Maßnahmen bemüht war, Pestalozzi's Methode und Geist in die preussischen Schulen zu verpflanzen und eine durchgreifende Reform des Volksschulwesens anzubahnen. Der Gang derselben wurde zwar durch die Befreiungskriege unterbrochen, aber nach Beendigung derselben — allerdings mit halb erlahmendem Eifer — wieder aufgenommen. Für die Verwaltung der Schulangelegenheiten wurden in verschiedenen Staaten besondere Behörden geschaffen oder die bestehenden Regierungsbehörden damit betraut, und wo man den geistlichen Behörden noch ihren bisherigen Geschäftskreis beließ, da traten sie doch inbezug auf das Unterrichtswesen unter die Staatsverwaltung. Es vollzog sich also geräuschlos eine Emanzipation der Schule von der Kirche, insofern die Leitung des Schulwesens mittelbar oder unmittelbar in die Hände der Regierungen überging und unter Mitwirkung der Volksvertreter bei der Schulgesetzgebung — die in vielen Staaten eine Erneuerung und Verbesserung erfuhr — Sache des Staates wurde. Die Zahl der Schulen erhielt durch Gründung neuer eine bedeutende Vermehrung; durch die Sorge für die Erbauung neuer Schulhäuser kamen die häufig noch auf den Dörfern bestehenden Wanderschulen in Wegfall, und auch der besseren Besoldung der Lehrer brachte man größere Opfer als früher. Bei dem Bedürfnisse einer höheren Bildung aber, das sich auch auf dem platten Lande mehr und mehr fühlbar machte, schritt namentlich der Ausbau der Volksschule noch immer weiter vorwärts. Die Unterrichtsgegenstände nahmen an Umfang zu, und auch in den Landschulen erlangten Religion, Lesen, Rechts- und Schönschreiben, Deutsche Sprache, Kopf- und Tafelrechnen, das Wich-

¹⁾ Vgl. Gräfe a. a. D. II., S. 268 ff.

tigste aus der Naturlehre und Naturgeschichte, aus der Geographie und Geschichte, insbesondere der vaterländischen, als nothwendige Unterrichtsgegenstände ihre Geltung. An manchen Orten gesellte sich dazu noch Landwirthschaftslehre, Gewerbskenntnisse u. dgl., so daß das Vielerlei, das sich auf den Lehrplänen nach und nach eingeschlichen hatte, später das Streben nach einer Beschränkung und Vereinfachung des Unterrichts nach rief. Vor allem war es die Methode der Unterrichtsgegenstände, für deren Ausbildung man überall Hand anlegte. Die von Pestalozzi aufgestellten Grundsätze der Anschaulichkeit, des lückenlosen und stetigen Fortschrittes vom Einfachen und Bekannten zum Zusammengesetzten und Unbekannten, der Anregung einer freien, bewußten Geistesthätigkeit in den Schülern u. s. w. wurden immer entschiedener betont und allgemeiner angewandt, und im Sinne derselben erfuhren die einzelnen Lehrgegenstände von den verschiedensten Jüngern und Anhängern Pestalozzis eine erneute methodische Bearbeitung.

Daneben mußte aber auch die sich mehr und mehr Bahn brechende veränderte Auffassung von der Aufgabe der Volksschule selbst auf die Lehrerbildung ihre Rückwirkung üben. Denn war es nach Pestalozzis Grundsätzen Aufgabe der Erziehung, das Kind naturgemäß, von innen heraus zu bilden und seinen Anlagen und Kräften zu harmonischer Entwicklung und Entfaltung zu verhelfen, so konnte man sich nicht mehr damit befriedigen, dem Schüler bloße Kenntnisse anzueignen und die nöthigen Fertigkeiten nachahmend einzuüben, sondern man mußte sich an die Natur des Kindes halten und den Entwicklungsgesetzen des Menschengesistes entsprechend die verschiedenen Bildungsobjekte dem Kinde zu selbstthätiger Aneignung darbieten, also auf Seiten des Lehrers ein bewußtes Verständniß der Bedingungen, unter welchen, sowie der Mittel, durch welche jenes Ziel zu erreichen ist, als nothwendig voraussetzen.

In der That erfuhren denn auch jetzt die früher gegründeten Seminare fast ohne Ausnahme bedeutende Umänderungen. Wo sie mit Gymnasien und anderen Schulen verbunden waren, da löste man sie von diesen ab und erhob sie zu selbständigen Anstalten. Dem gewöhnlichen Mangel an Lehrpersonal, der sich früher überall so drückend geltend gemacht hatte, half man durch Anstellung hinreichender Lehrkräfte ab und setzte den Kursus auf zwei oder drei (in Sachsen zu Anfange der vierziger Jahre auf vier) Jahre fest. Man führte regelmäßige Aufnahme- und Abgangsprüfungen der Seminarzöglinge ein und unterrichtete diese nicht mehr gemeinsam, sondern vertheilt in verschiedene Klassen. Der Lehrplan der Seminare erweiterte sich nicht bloß

nach der Seite der allgemeinen Bildung hin, die man den jungen Leuten zu Theil werden ließ, sondern auch nach der Seite der Berufsbildung hin, zu deren Behufe außer Katechetik noch Logik und Psychologie, Methodik und Erziehungslehre mit deren Geschichte allgemeineren Eingang fanden. Wie man bei der materiellen Bildung die eigene freie Geistesthätigkeit, das Denken und Urtheilen der Seminaristen, anzuregen bemüht war, so suchte man dem Wissen der Zöglinge alsbald auch eine praktische Richtung zu geben und dasselbe, von den Zöglingen selbstlehrend anwenden zu lassen. Deshalb verband man mit den Seminaristen Frei- und Armenschulen, damit die Seminaristen nicht bloß dann und wann einen geübten Lehrer unterrichten sehen und hören, oder hin und wieder mit einigen Kindern einzelne eigene Unterrichtsübungen anstellen könnten, sondern durch längeres und fortgesetztes Wirken in der Schule unter Aufsicht und Leitung der Lehrer in den Stand gesetzt würden, die einzelnen Unterrichtsgegenstände methodisch zu betreiben, die Kinder geschickt zu behandeln und sich für ihr künftiges Amt praktisch vorzubereiten. In manchen Seminaren trug man sogar dafür Sorge, die Seminaristen mit dem Unterrichte halbsinniger, z. B. taubstummer Kinder bekannt zu machen, wie es unter andern seit 1830 an den beiden Seminaren zu Dresden, dem Friedrichstädter und dem Fletcherschen, geschah, an welchem ersteren bis zum Jahre 1835 zehn taubstumme Kinder in einer Taubstummenschule Unterricht empfangen. Auch der körperlichen Ausbildung der Lehrer trug man an vielen Orten durch Einführung des Turnunterrichts in den Seminaren Rechnung; und wenn man auch das Turnen zur Zeit der Demagogerie mit Argwohn betrachtete, oder es gar als „staatsgefährlich“ gänzlich verbot (wie 1819 im preussischen Staate), so ließ man ihm doch später wieder freien Lauf, ja, ordnete sogar seine besondere Pflege an, auch in den Seminaren.

Unter solchen Umständen ging aus den Seminaren ein besser als früher gebildeter Lehrerstand hervor, der in demselben Maße in der allgemeinen Achtung stieg, in welchem seine Bildung wuchs, und was Männer wie Harnisch, Diesterweg u. a., welche, von Pestalozzi's Geiste durchdrungen, dessen Grundsätze aufs eifrigste und hingebendste weiterzubilden sich bestrebten, für die Lehrerbildung gethan haben, das ist längst anerkannt und gewürdigt worden. Allmählich wurden der nicht auf Seminaren gebildeten Lehrer weniger, oder man verlangte von denselben wenigstens die Ablegung einer Prüfung über ihre wissenschaftliche

und praktische Befähigung zum Lehramte;¹⁾ das Betreiben eines Handwerkes aber neben dem Schulamte kam ganz in Wegfall. Denn die Ueberzeugung, daß die Schule, die Unterweisung der Kinder, die Hauptsache sei und zum Gebeihen einen ganzen Mann verlange, war zu lebendig geworden, als daß man dem Lehrer berartige Nebengeschäfte, die häufig genug zum Hauptgeschäft wurden, länger hätte gestatten können,²⁾ — wenn man auch, geleitet von mancherlei Rücksichten, inkonsequent genug war, die Inhaber von Kirchschulstellen noch zur Versorgung der der Schule durchaus nicht zu gute kommenden niederen Kirchendienste, des Thurmuhrstellens, Glockenziehens, Kirchlehrens u. fortbauend zu verpflichten. Angehaucht vom Geiste der neuen pädagogischen Richtung hob sich das Selbstgefühl der Lehrer, wie die Begeisterung für das Werk der Erziehung, denn sie erkannten sich jetzt als Menschenbildner, als wichtige Faktoren im Leben des Volkes und Staates, und in freien Vereinigungen und Konferenzen bekundete sich ihr Eifer für gemeinschaftliche Fortbildung.

Daß das alles nicht mit einem Schläge geschah und an manchen Orten die früheren paradiesischen Zustände noch längere Zeit bestehen blieben, braucht kaum besonders hervorgehoben zu werden. Noch im Jahre 1831 konnte der edle Fellenberg in einem „Send schreiben an den Verfassungsrath des Kantons Bern“ dieser Behörde schreiben: „Sie werden bei einer genauen Beobachtung der Landschullehrer in ihrem Kreise höchst selten einen seinem Berufe gewachsenen, zweckmäßig gebildeten Elementarlehrer und noch viel weniger einen Volkserzieher, wie wir sie in jedem Vorsteher einer Landschule besitzen sollten, finden; die Bildung dieses Bürgerstandes, dem ein Einfluß auf die Kinderwelt eingeräumt wird, der in sittlicher, intellektueller und industrieller Beziehung für das ganze Leben von der höchsten Wichtig-

¹⁾ Bei den Theologen machte man natürlich davon eine Ausnahme, und auch heute noch gelten sie den Regierungen, Magistraten u. als Schulleute ex professö. Ohne von ihnen einen auch nur genügenden Nachweis ihrer pädagogischen Bildung und Befähigung zu verlangen, hält man sie, sobald sie ihr triennium academicum beendet, sofort und eo ipso für geeignet die verschiedensten Schulstellen zu verwalten; und wenn sie ihr theologisches Examen auch noch so schlecht bestanden haben, für die Schule sind sie immer noch gut genug. Der Herr giebt ja den Seinen im Schlafe.

²⁾ Ausnahmen davon giebt es leider auch heute noch, und zwar sieht darin wieder der Großstaat Preußen groß da, insofern in den östlichen Provinzen viele Lehrer auf Nebenerwerb geradezu angewiesen sind, wenn sie nicht bei ihrer erbärmlichen Besoldung — verhungern wollen.

keit, ja entscheidend sein soll, ist gemeiniglich aufs Gerathewohl bald diesem, bald jenem, der sich selbst zu solcher Normallehrerschaft berufen wähnt, überlassen. Mechanisches Treiben, zuweilen auch die befremdlichsten Marktschreiereien gelangen dabei mehrentheils zu einem Beifall, der aller naturgemäßen, wahrhaft menschenfreundlichen Bestrebung Hohn spricht. . . . Zu der Bildung des Lehr- und Erzieherstandes für Schulen und Kirchen sollten wir besondere Seminarien anlegen, durch welche das gesamte Personal, das sich diesem hochwichtigen Stande zu widmen gedenkt, wie durch eine unbestechliche Sichtung-, Läuterungs- und Bildungsanstalt bewährt werden müßte, bevor aus seinem Kreise irgend ein Zögling zur Ausübung des Schullehrer- und Erzieherberufes oder zu weiteren theologischen Studien zugelassen werden dürfte.“¹⁾ Und wer ein recht anschauliches Bild über die Bildung und Befähigung der Landschullehrer im Kanton Bern vor 1830 gewinnen will, der braucht nur die drastischen und ergreifenden Schilderungen zu lesen, welche der bekannte schweizerische Volkschriftsteller Jeremias Gotthelf (pseudonym für Albert Vigiùs, der am 22. Oktober 1854 als Pfarrer zu Lützelflüh im Emmenthale starb) im ersten Theile seiner „Leiden und Freuden eines Schulmeisters“, namentlich im 12. Kapitel, davon entwirft. Aber auch hier erfolgte eine Aenderung zum Besseren, und wie schon vor 1830 Fellenberg selbst in seiner Anstalt zu Hofwyl verschiedenen Lehrern in höchst uneigennützigster und zuvorkommender Weise Gelegenheit zur Aneignung einer rationellen Vorbildung für ihren Beruf geboten hatte, so traten darauf durch Errichtung von Seminaren sehr bald bessere Zustände ein, und selbst im Auslande (in Frankreich seit 1810 in Straßburg, in England erst seit 1840 durch Sir J. R. Schuttleworth in Battersea) kamen diese echt deutschem Geiste entstammenden Einrichtungen zur Lehrerbildung in Aufnahme.²⁾

Freilich blieb das rege Leben, das überall auf dem Gebiete des Volksschulwesens sich entfaltet hatte, nicht lange ungehemmt. Schon seit 1820 fing der Eifer der Regierungen für die gute Sache an nachzulassen, und wenn man auch die Bewegung nicht direkt lähmte, sondern nach dem Principe des Laissez-faire des Ministeriums Altenstein

¹⁾ Vgl. Gelzer, protestantische Monatsblätter, Oktoberheft 1868. S. 199 ff.

²⁾ Vgl. R. Schmidt, Geschichte d. Pädagogik IV. S. 559 ff. u. S. 591 f.

in Preußen - welches übrigens den Höhepunkt des preussischen Schulwesens bezeichnet, — die tonangebenden Schulmänner gewähren ließ, so fehlte doch im allgemeinen die freudige, belebende Förderung von oben, welche die langsamen Fortschritte hätte beschleunigen können. Hauptsächlich war es die Kirche, welche das gelockerte Band mit der Schule wieder zu befestigen und die verlorene Macht über dieselbe wieder zu gewinnen suchte. Als ein Zug jener Zeit und als ein Zeichen des sich wieder geltend machenden kirchlichen Einflusses auf die Schulen ist es jedenfalls anzusehen, daß man bei den neuen Seminaren, deren damals eine große Anzahl entstand, meistentheils auf die Einrichtung eines Internates Bedacht nahm und auch die früher gegründeten Seminare damit zu beglücken strebte, angeblich um die sittliche und Charakterbildung der Seminarzöglinge dadurch zu fördern. Zwar fing nach den im Jahre 1830 erfolgten neuen Umwälzungen in Frankreich auch in Deutschland eine regere Bewegung wieder an Platz zu greifen, und dieses Jahrzehnt hat der Schulverbesserungen manche zu verzeichnen; aber ein bedeutender Rückschlag erfolgte mit dem Jahre 1840, insbesondere für Preußen, wo mit dem Antritte des Ministeriums Eichhorn die kirchlich orthodoxe Richtung die Oberhand gewann. Nun konnte es geschehen, daß durch Ministerialverfügung vom 20. September 1841 bestimmt wurde, daß „die Landschullehrer künftig das Nothwendigste aus der deutschen Sprachlehre sollen an den Leseunterricht anknüpfen und sich hinsichtlich des Unterrichts in der Geographie, Geschichte und Naturkunde auf die Lesung und Erklärung dessen beschränken, was in den eingeführten Lesebüchern mitgetheilt wird, nicht aber diesen Gegenständen besondere Stunden widmen“;¹⁾ nun konnte es geschehen, daß man den Lehrern den Gebrauch beliebter Lehrbücher, wie Niemeyers Lehrbuch der Religion und Dinters Schullehrerbibel, untersagte und durch Reskript vom 17. April (?) 1844 die Geistlichen beauftragte, „von den Büchern, welche die Lehrer schon besitzen und zu ihrer Belehrung gebrauchen, Kenntniß zu nehmen“, — ja, daß König Friedrich Wilhelm IV. selbst durch Kabinettsordre, datirt Potsdam, den 16. Mai 1844, befahl: „Einem zwölf Jahre dienenden Unteroffiziere, wenn er für das Schulamt Neigung und Fähigkeit zeigt, kann auf seinen Wunsch ein zweimonatlicher Urlaub zur Vorbereitung in einem Schullehrerseminare bewilligt und derselbe, sofern seitens des Seminars darauf angetragen

¹⁾ Vgl. R. Schmidt, Geschichte der Pädagogik. IV. S. 309 f.

wird, hiernächst noch auf fernere vier Monate mit ganzem Gehalte kommandirt werden.“¹⁾

Damit waren die Umkehr und der Rückschritt entschieden. Männer wie Diesterweg, dessen pädagogische Richtung man desavouirte, wurden aus ihrer bisherigen gesegneten Wirksamkeit verdrängt und durch andere gefügigere Werkzeuge ersetzt; den dreijährigen Seminarkursus begann man auf einen zweijährigen „zurückzuführen“,²⁾ und nicht das pädagogische Geschick und die pädagogische Durchbildung, sondern die religiöse Richtung wurden der Maßstab für den Werth und die Tauglichkeit eines Seminarlehrers oder Seminardirektors, wenn darüber auch ein ganzes Seminar zu Grunde gehen sollte, wie es bei dem 1846 aufgelösten alten Seminar zu Breslau der Fall war, dessen sämtliche Akten, Protokollbücher u. s. w., also die kostbarsten, für die Geschichte unerseklichen Zeugnisse von der allmählichen Entwicklung der weithin berühmten Anstalt, man noch dazu — ein kaum glaublicher Vandalismus — vernichtete und einstampfte!³⁾

Die viel verheißenden Bewegungen der vierziger Jahre blieben ohne eingreifende Wirkung auf die Schule, und ihre Mißerfolge schlugen nur zum Unheile für das Schulwesen aus; den nun fühlten sich die absolutistisch gesinnten Regierungen wieder erstarren, und im Bunde mit der üppiger denn je emporwuchernden kirchlichen Orthodoxie erhob die Reaktion lähn ihr Haupt, ihr Ideal nicht in der Zukunft, sondern in der Vergangenheit im grauen Mittelalter suchend. Um ein gefügigeres, unterwürfigeres Geschlecht heranzuziehen, erhob man die Symbolgläubigkeit auf den Thron, schnitt unter dem Vorwande der „Konzentration“, einem früher beliebten Stichwort wohlgesinnter Schulfreunde, den gesamten Volksschulunterricht darauf zu, eher alles andere, als was Gedanken gleicht, zu wege zu bringen und mußte dem entsprechend auch die Art an die Lehrerbildung legen, für welche bis dahin das in den zwanziger Jahren von Diesterweg entworfene „Reglement für das evangelische Schullehrer-Seminar zu Wdrö“ maßgebend gewesen war. Dieser entscheidende Schritt wurde durch die drei preussischen Regulative vom 1., 2. und 3. Oktober 1854 gethan, welche, von jenem finsternen Geiste geboren, alle Errungenschaften der Pädagogik als unchristliche, verkehrte und verwerfliche bekämpften, allen Kulturfortschritten und aller

¹⁾ Vgl. Schulblatt für die Provinz Brandenburg. 1844. S. 396.

²⁾ Vgl. Scholz, a. a. D. S. 226.

³⁾ Vgl. ebendas. S. 219 ff. u. S. 243 ff.

Wissenschaft den Krieg erklärten und die Bildung des Volkes und der Lehrer auf ein Minimum herabsetzten. Ihr Ideal der Volksschule war die einklassige Dorfschule, in welcher außer einem alles überwuchernden kirchlichen Memorirstoffe (— die katechetische Lehrform wurde außer Kurs gesetzt —) alle übrigen unentbehrlichen Kenntnisse aus der Vaterlands- und Naturkunde sich auf den durch Abfragen, Abschreiben u. einzuprägenden dürftigen Inhalt eines armseligen Schullesebuches beschränkten. Demgemäß war das Haupterforderniß zur Aufnahme in das Seminar die sichere gedächtnismäßige Kenntniß einer unnatürlich starken Dosis religiöser und kirchlicher Memorirstoffe, wozu Katechismus, Bibel und geistlicher Liederschatz ein reiches Material boten, und im Seminar selbst bildete wiederum die kirchliche Dressur die Hauptsache, während die allgemeine Bildung sich nicht über die Grenzen der Elementarschule erhob, die Fächer der pädagogischen Bildung aber zu einer in wöchentlich zwei Stunden vorzutragenden „Schulkunde“ zusammengeknitten wurden. Da das Katechistren in der Schule dem Aufreben und Aufnützhigen von Glaubenswahrheiten hatte weichen müssen, so kamen ganz natürlich auch die Uebungen im Katechistren, auf welche man früher, und mit Recht, so großen Werth gelegt hatte, in den Seminaren in Wegfall.¹⁾ Bedurfte man doch, um seinen Zweck sicher zu erreichen, nicht intelligenter und denkender, vom Geiste echter Humanität geleiteter und für alles Ideale begeisterter Männer, sondern streng kirchlich gesinnter, der Autorität blind sich beugender Subjekte. — So erhoben die Regulative, um mit R. Schmidt zu reden, „die Noth, die Ungebildet-

¹⁾ Daß dies wirklich und noch heutzutage in Preußen der Fall ist, bezeugt eine Korrespondenz des „Wegweisers“, eines (inzwischen leider eingegangenen) in entschieden freisinniger Weise von Eduard Sad redigirten Blattes. In Nr. 14 desselben (Jahrgang 1869 S. 111) wird nämlich aus Ehemniz berichtet, daß ein junger Lehrer aus Preußen, der sich um eine Stelle an einer Ehemnizer Bürgerschule beworben, bei seiner Schulprobe sich verboten habe, eine Katechese zu halten, wie es in Sachsen üblich ist, und zwar aus dem Grunde, weil „in Preußen das Katechistren auf den Seminaren nicht gelernt und regulativmäßig auch in der Schulpiazis nicht geübt werde“, und daß er statt dessen sich bemüht habe, wunderbare Errettungen aus der biblischen Geschichte zu erweisen u. s. w. Daß dieser Regulativheld auch sonst noch verschiedene, andern Menschenkindern sonderbar scheinende Ansichten zu Tage förderte, wie z. B., daß in der Schlacht im Teutoburger Walde (der natürlich nach Preußen verlegt wurde) im Jahre 9 n. Chr. die Preußen alle Anhöhen besetzt hielten und die Römer unter Varus schlügen u. c., das möge nur nebenbei bemerkt sein und spricht für sich selber. — So geschehen im Jahre des Heils 1869! —

heit, den Handwerksfönn, der noch bei vielen Volkslehrern herrscht, sowie die Erbärmlichkeiten, die trotz Pestalozzi noch in Schulen bestehen“, — sie erhoben „das mechanische, handwerksmäßige Treiben in der Lehrerbildung wie in der Schülerziehung zum Ideale der Volksschule“. ¹⁾

Angesteckt von solchen Errungenschaften des Großstaates folgten die kleineren deutschen Staaten bald mit ähnlichen Einrichtungen nach. Insbesondere war es Sachsen, das, nachdem es sich im Anfange des Jahrhunderts sowohl in seinem Schul-, als in seinem Seminarwesen von Preußen hatte überflügeln lassen, nun auf einmal den preussischen Reformen sich anschloß. Die „Ordnung der evangelischen Schullehrerseminare im Königreiche Sachsen“, welche zu Ostern des Jahres 1857 in Wirksamkeit trat und eine Reorganisation der Seminare zur Folge hatte, aber erst unterm 15. Juni 1859 im Gesetz- und Verordnungsblatte publizirt wurde, war ganz dem preussischen Muster nachgebildet, wenn auch heute das Ministerium offiziell erklärt, daß ihm bei ihrer Abfassung „nichts ferner gelegen habe als der Gedanke, die geistige Ausbildung der Volksschullehrer im allgemeinen, wie für ihren speziellen Beruf etwa herabdrücken und mit engeren Schranken umgeben zu wollen“. ²⁾ Daß man neben Religion und Musik, welche mit Lehrstunden am besten bedacht waren, für Geographie und Geschichte zusammen nur 2, höchstens 3 wöchentliche Stunden, für die gesamten Naturwissenschaften aber nur eine Stunde wöchentlich übrig hatte und alle auf diese Fächer bezüglichen Kenntnisse auf das „Wichtigste und Unentbehrlichste“, auf das „für das tägliche Leben Nützliche und Brauchbare zu beschränken“ anordnete; daß Psychologie, Anthropologie, Katechetik u. zu ärmlichen Anhängseln der Katechismuslehre degradirt wurden u. dgl. m., das spricht deutlich genug für die Tendenz der neuen Ordnung. Und mit welchem Eifer man sich dieser Reformen annahm, dafür legt nichts so sehr Zeugniß ab, als die allgemeine Einführung der Internate, welche allerdings ein treffliches Mittel sind, in klösterlicher Zucht knechtischen Gehorsam, blinde Unterwürfigkeit und Unselbstständigkeit einzzuüben. Noch in den fünfziger Jahren war nach den eigenen Geständnissen des sächsischen Ministeriums „die wichtige Frage des Internats an den Staatsseminaren um keinen Schritt weiter geför-

¹⁾ R. Schmidt, a. a. O. IV, S. 322.

²⁾ Vgl. Exposé S. 48.

best worden“¹⁾ und 1867 konnte sich daselbe Ministerium rühmen, daß die Internate, die längst von allen edelbedenkenden, „wohlmeynenden und sachverständigen Beförderern des Seminarwesens“ verurtheilt und als verwerflich bezeichnet worden waren, „während der letzten zehn Jahre nunmehr vollständig durchgeführt worden seien“!²⁾ Auch im übrigen, in der Verdrängung verdienstvoller, aber freisinniger Seminar-
direktoren,³⁾ in der Anstellung hyperorthodoxer, wenn auch junger und pädagogisch unerfahrener Theologen⁴⁾ u. dgl. m. stellte sich Sachsen den preussischen Bestrebungen würdig zur Seite.

Doch

„— ob die Wolke sie verhülle,
Die Sonne bleibt am Himmelszelt,“ —

und ihr Licht bricht sich endlich doch siegreiche Bahn. Die ersten Strahlen, welche dem Schulwesen wieder zu leuchten begannen, gingen von den kleineren deutschen Staaten aus. Wie Anhalt-Deßau-Rötheu durch ein gesundes Schulgesetz vom 22. April 1850, das auch hinsichtlich der Lehrerbildung und Lehrerbefoldung ziemlich günstige Bestimmungen enthielt, der hereinbrechenden reaktionären Strömung einen, wenn auch nicht un durchbrochen gebliebenen Damm entgegengesetzt hatte, so traten auch in Baden mit dem Jahre 1860 verschiedene Umgestaltungen des Schulwesens ins Leben, welche durch das Gesetz von 1864 eine feste Gestalt erhielten. Ganz besonders aber betrat das Herzogthum Sachsen-Coburg-Gotha durch den 1860 erschienenen

¹⁾ Vgl. Exposé, S. 46.

²⁾ Vgl. Exposé, S. 52.

³⁾ Z. B. des Seminarrektors Dreßler in Naugun, der 1857 sein Amt quittierte, nachdem man ihm schon 1850 den Religionsunterricht abgenommen und in der Person eines orthodoxen Pfarrers einen Vizerektor an die Seite gesetzt hatte, der den Seminaristen das „wahre Christenthum“ lehren sollte. Vgl. Deutsche allg. Lehrerzeitung 1867. Nr. 47, S. 382 f.

⁴⁾ Z. B. des jetzigen Pfarrers Böttger, der, seit 1858 in Reichenbach im Voigtlande, seit 1829 in Riesa thätig, sich durch den Unfrieden und die Zwistigkeiten, die er in Folge seiner starren, kirchlichen Richtung in seine Kirchengemeinden trug, über die Grenzen Sachsens hinaus einen Namen gemacht hat, und sein letztes Amt im März 1872 freiwillig niederlegte, weil ihm in einem erneuten Konflikte das Ministerium auf seinen Antrag, die freisinnigen Mitglieder des Kirchenvorstandes, als nicht auf lutherischem Glaubensgrunde stehend, aus demselben auszustoßen, dem Gesetze entsprechend abfällig beschied, worauf er in dem frommen Luiseisten in der Niederlösnitz ein Asyl fand, das ihm der Herr, wie er in dem Sächsischen Kirchen- und Schulblatte schrieb, „für den Nothfall aufthat.“

„Lehrplan für die Volksschulen des Herzogthums Gotha“, sowie durch das am 1. Juli 1863 erlassene Volksschulgesetz, das zugleich eine zeitgemäße Reorganisation des Seminars zu Gotha zur Folge hatte, entschieden die Bahn des Fortschrittes. Das genannte Gesetz widmet der tüchtigen geistigen Ausbildung durch den Unterricht wie der leiblichen Pflege durch Einführung des Schulturnens gleichmäßig seine Fürsorge, es normirt die Lehrergehälter und legt die Inspektion der Volksschulen in die Hände geeigneter Volksschullehrer. Ganz besonders aber trägt es durch erhöhte Ansprüche an die Bildung der in das Seminar eintretenden Zöglinge, durch Vervollständigung und Vertiefung der allgemeinen und die Gewährung einer tieferen theoretisch- und praktisch-pädagogischen Bildung der Seminarzöglinge für die Heranbildung eines einsichtigen, seiner Aufgaben bewußten und für deren Ausführung befähigten Lehrerstandes Sorge.¹⁾ Denselben freien Geist athmet der von Lüben verfaßte „Lehrplan für die Landtschulen des Bremer Gebiets“, dem sich in bezug auf die Lehrerbildung der von demselben geachteten Schulmanne im Jahre 1867 veröffentlichte „Lehrplan für das Seminar zu Bremen“ ebenbürtig anreihet. Auch in anderen deutschen Staaten hat sich in neuester Zeit die Neigung zur Verbesserung des Volksschulwesens und der Lehrerbildung kund gegeben. So erließ die bayerische Regierung unterm 29. September 1866 eine wenn auch noch sehr mangelhafte Verordnung über die Lehrerbildung; in Oesterreich ist unter der Ära des „Bürgerministeriums“ ein neues, freisinniges Schulgesetz erlassen worden, das auch der Lehrerbildung eine entsprechende Hebung zu geben verheißt, und in Wien ist das schon 1865 projektirte, damals aber von der Regierung nicht genehmigte Pädagogium, das für die Aus- und Fortbildung zunächst der städtischen Lehrer bestimmt ist, im Jahre 1868 eröffnet worden. In Sachsen hat man seit dem Jahre 1868 die bei den Seminaren bestehenden Proseminare mit den Seminaren organisch verbunden, so daß der ganze Seminarkursus gegenwärtig sechsjährig ist; und das gegenwärtig den Ständen vorliegende neue, aber hinsichtlich der darin anzutreffenden Fortschritte ziemlich unbedeutende Schulgesetz stellt auch eine neue Seminarordnung in Aussicht. Ja selbst in Preußen geht nach den mehrfachen verunglückten

¹⁾ Vgl. hierzu den von Dr. Dittes herausgegebenen „Lehrplan des Herzogl. Lehrerseminars zu Gotha“ (1868,) sowie die bis jetzt erschienenen sieben „Jahresberichte über das Lehrerseminar zu Gotha“ (Gotha, 1866—1872). — Inzwischen hat das erwähnte Schulgesetz eine zeitgemäße Revision erfahren und ist in seiner neuen Gestalt im Juli 1872 publizirt worden.

Versuchen des Kultusministers v. Mähler, ein Volksschulgesetz im Abgeordnetenhaus durchzubringen, sein Nachfolger Dr. Fall ernstlicher mit der gesetzlichen Regelung der Volksschulverhältnisse um, wobei natürlich auch zu der Frage über eine zeitgemäße Einrichtung der Seminare ernstlich Stellung genommen werden muß. Möge ein günstiger Stern über allen diesen Bestrebungen walten, damit sie sind, was sie scheinen: Die Morgenröthe einer besseren Zeit!

§. 3.

Bewegungen gegen die Seminare.

Die meisten neuen Einrichtungen pflegen das Schicksal zu haben, daß ihnen von vorn herein eine Menge Vorurtheile und Voreingenommenheiten entgegentreten und ihre Wirksamkeit mehr oder weniger beeinträchtigen. Ist dies schon, wie die Geschichte lehrt, auf industriellem Gebiete, mit Eisenbahnen, Maschinen u. dgl., der Fall gewesen, wie sollte es da anders sein bei Institutionen, welche auf die Hebung der Volkswohlfahrt durch Vermehrung und Verbreitung der Bildung unmittelbar abzielen! Nicht nur die höheren Stände sind konservativ, so lange sie in einer Veränderung früherer Zustände eine Verminderung ihrer Vorrechte erblicken, auch das Volk ist es, das sich durch eingeführte Neuerungen nur zu häufig in seinen hergebrachten Sitten und Gewohnheiten gestört sieht.

Die Seminare, die bestimmt waren, die Wohlfahrt des Volkes durch Heranbildung brauchbarer Lehrer zu heben, und die in der großen Mehrzahl gegenwärtig noch nicht einmal ein Jahrhundert alt sind, konnten diesem Schicksale nicht entgehen, und von verschiedenen Seiten her kam man ihnen entweder mit offen ausgesprochenem oder doch heimlichem Mißtrauen und mit Verdächtigungen entgegen. Theils geschah dies von Seiten vieler Glieder des Adelsstandes, der an manchen Orten schon dem Gedeihen der Volksschule die verschiedensten Hindernisse in den Weg zu legen suchte, theils von Seiten der Gemeinden, die in der durch bessere Lehrer herbeigeführten Aufklärung den größten Schaden für das Land, will sagen für ihren Geldbeutel, witterten, theils und in nicht geringem Maße von Seiten der Geistlichkeit, die eine Ueberbildung der Landeschullehrer, eine Vermehrung des Dünkels und Hochmuths derselben, vor allem aber das Aufhören alles Glaubens, alles

Gehorsams und Respektes und eine zunehmende Beeinträchtigung ihres Einflusses auf die Schule fürchteten, theils auch von Seiten des Lehrerstandes selbst, vorzugsweise des älteren, der sich in seiner ganzen Existenz, in seiner Stellung und Geltung gefährdet wähnte, und es ist höchst ergötzlich zu lesen, was man alles für Ansichten über die Gefahren der jungen Anstalten zu Tage förderte. ¹⁾

Wenn nun auch von diesen Seiten her die anfängliche Opposition ohne weitere Folgen verschwand, weil die gehegten Befürchtungen nicht eintrafen, so trat an deren Stelle doch bald eine andere, die einem wohlwollenderen Geiste für die gute Sache der Volksaufklärung entstammte. Bei den großen Mängeln, welche den Seminaren nicht nur bei ihrer Entstehung anhafteten, sondern auch in ihnen, theils durch, theils ohne ihre Schuld, noch dann fortbestanden, als sie unter bedeutenden Opfern verschiedener Kreise eine selbständigere Stellung erlangt hatten, konnte es nicht fehlen, daß selbst Bessergefinnte sich in ihren Erwartungen getäuscht fanden. Mußte man den Seminaren im allgemeinen auch ihre Verdienste für den Aufschwung des Volksunterrichts, namentlich nach methodischer Seite hin, zugestehen, so war es doch vorwiegend die ungenügende Bildung der aus ihnen hervorgegangenen Lehrer, welche sehr bald zur Unzufriedenheit mit den Leistungen der Seminare Veranlassung wurde und verschiedene mißbilligende Stimmen nach rief, die mehr und mehr in die Oeffentlichkeit drangen. Schon im Jahre 1809 wurden in einer im Juniheft des „Schlesischen Provinzialblattes“ veröffentlichten Abhandlung von einem Geistlichen laute Klagen über die unbefriedigenden Leistungen der Dorfschule, über den Dünkel der in Seminaren gebildeten Lehrer, über die zu geringe Berücksichtigung des Praktischen in den Seminaren u. geführt, und wenn dabei auch manche Uebertreibungen untergelaufen sein mögen, ²⁾ so gingen ähnliche ungünstige Urtheile doch sehr bald von Kreisen aus, denen Bekanntschaft und Verständniß der Sache nicht wohl abgesprochen werden konnte. So

¹⁾ Vgl. hierzu Heppel, Gesch. d. deutsch. Volksschulwesens I, S. 249 f., Gräfe, die deutsche Volksschule II, S. 248, sowie auch die schon angeführte Schrift von Jeremias Gottlieb, Leiden und Freuden eines Schulmeisters, I, S. 140 f., 147 ff., 204 ff. und a. D., die viele interessante Züge zu dem erwähnten Punkte liefert. — Selbst in größeren Korporationen, wie z. B. in den Württembergischen Landständen, wurden noch in den dreißiger Jahren Stimmen laut gegen die Seminare, vgl. die freimüthigen Jahrbücher der allg. deutschen Volksschule, IV. Bd., 4. Heft, S. 288 ff.

²⁾ Vgl. Naege, pädag. Jahresbericht 1848, S. 348.

verlangte z. B., unbefriedigt von den bisherigen Erfolgen der Seminare, der bekannte bayerische Kirchen- und Schulrath Dr. Heinrich Stephani in seiner Schrift über Gymnasien, daß die Bildung aller derer, welche sich dem Elementarschulfache widmen wollen, dem Gymnasium (das er allerdings anders organisiert wünscht, so daß z. B. nach sprachlicher Seite hin nur drei Sprachen, die deutsche als die Muttersprache, die griechische, als die Sprache des gebildetsten alten Volkes und eine neuere lebende Sprache, die französische, oder englische oder italienische, obligatorisch gelehrt werden sollen) zugewiesen werde, indem er dazu bemerkt: „Es würde jedem zur Schande gereichen, der erst einen Beweis verlangen wollte, daß solche in der allgemeinen Bildung weiter als ihre Schüler gekommen, und nicht bloß die Elemente derselben aufgefaßt haben müssen. Eben deswegen haben unsere Schullehrerseminarien uns bisher nicht das von ihnen geforderte leisten können. Sie nehmen nur un- oder höchstens halbreife an allgemeiner Bildung auf, pfuschen bloß darauf hin, die sich hierin zeigenden Lücken auszufüllen, und zersplittern dadurch die Zeit, welche der eigentlichen Schulkunst und Wissenschaft gewidmet bleiben sollte. Daß sich unter den Elementarschullehrern noch so viele herrliche gebildete Männer hin und wieder finden, dürfen wir nicht den Seminarien zuschreiben, sondern dem Talente und eigenen Bildungstriebe jener. Soll die Grundbildung der ganzen Nation — wie inhaltschwer ist dieses Wort! — künftig besser wie bisher gesorgt werden: so müssen alle Lehrer erst selbst höher ausgebildet sein, ehe sie zu ihrer technischen Befähigung schreiten dürfen.“¹⁾ Dem stimmte ein Rezensent der genannten Schrift, der Gymnasialdirektor Dr. W. E. Weber in Bremen „auf das entschiedenste“ bei, indem er, ebenso wenig erbaut von „den Leistungen der abgesonderten sogenannten Schullehrerseminarien“, gleichfalls fordert, „daß der künftige Volksschullehrer den Gymnasialkurs (und zwar unter Beibehaltung des Griechischen und Lateinischen auf dem Lektionsplane der Gymnasien) wenigstens bis einschließlich Sekunda durchgemacht habe, und dann erst in das Seminarium übergehe.“²⁾ Nicht minder ungünstig sprach sich einige Jahre früher der begabte und schriftstellerisch thätige Pustkuchen (Glanzow) über die Seminare aus und tabellte es

¹⁾ Stephani, über Gymnasien, ihre eigentliche Bestimmung und zweckmäßigste Einrichtung. Erlangen 1828. S. 37 f., vgl. auch S. 44 ff.

²⁾ Allg. Schulzeitung, 1828, Abth. II, Nr. 119. — Vgl. auch Weber, Schule und Leben, Vorträge und Abhandlungen ic. 1837, S. 330.

besonders sehr scharf, daß dieselben ihre Zöglinge ohne die notwendige Voraussetzung und in einer so kurzen Zeit zu universell gebildeten Menschen erziehen wollten und an allen möglichen Bäumen der Erkenntniß herumnaschen ließen, ohne etwas Rechtes zu erreichen. „Gerade die berühmtesten Seminare“, sagt er, „gleichem darin den brilliantesten Schulen, daß die Zöglinge in beiden alles zu wissen scheinen, so lange sie da sind und der geschlagene Schaum hoch über den Rand quillt — aber nichts, oder doch nichts Ganzes und Rechtes, wenn man sie fünf Jahre später sieht. . . Das Seminar ist spezielle Fakultät, nur räumlich von den vier akademischen geschieden; es soll auf einen speziellen Stand vorbereiten. Darum ist hier Spezialität gleich nothwendig, und Universalität, welche der Standesgrenzen vergift, gleich fehlerhaft.“¹⁾

Das sind nur einige von den vielen Stimmen, welche sich in wachsender Anzahl gegen die Seminare erhoben und in der öffentlichen Meinung Boden gewannen; und wenn man sich auch zu einzelnen Verbesserungen in diesem oder jenem Stücke bequeme, wenn man hier und da den Lehrplan oder den Seminarkursus erweiterte oder durch Errichtung und Unterstützung von Profeminaren und Präparandenanstalten, die meist als Privatunternehmen von Seminarlehrern in Verbindung mit einem Seminare standen, der mangelhaften Vorbildung für das Seminar um einiges abzuhelpen suchte, und so dem allgemeinen Urtheile wenigstens einige Zugeständnisse machte, so standen die getroffenen Veränderungen doch keineswegs im Einklange mit der fortgeschrittenen Zeit, und die Regierungen selbst haben sich später zu dem Bekenntnisse herbeilassen müssen, daß die Entwicklung des Seminarwesens mit der Entwicklung des Volksschulwesens und der wachsenden Volksbildung nicht gleichen Schritt gehalten habe.²⁾ Da man es aber bei halben Maßregeln bewenden ließ, die oft schlimmer als schlechte sind, so blieben auch die Unzufriedenheit und die Klagen über die Seminare nach wie vor bestehen, ja sie sollten bald dringlicher und energischer denn je vorher zum Ausdruck kommen.

Dies geschah in den vierziger Jahren, die wie ein frischer, erquickender Frühlingshauch neues, junges Leben in die alten, erstarrten und verrosteten Formen der bürgerlichen und staatlichen Verhältnisse zu bringen versprachen. Neben den politischen Tagesfragen, welche die

¹⁾ Vgl. Glanzow, Kritik der Schulen u. Bremen 1824. S. 265 ff.

²⁾ Vgl. Erpós, S. 46.

Gemüthlicher aller mehr oder minder bewegten, waren es hauptsächlich die Fragen über die zweckmäßige Organisation der Schule und in engem Zusammenhange damit die Frage einer zeitgemäßen Lehrerbildung, denen man auch in weiteren Kreisen die ihnen gebührende Achtung nicht versagen konnte. Ganz natürlich war es, daß die zunächst dabei betheiligte Körperschaft, die Lehrervwelt, an dieser Bewegung den lebhaftesten Antheil nahm und allerorten eifrig ihre Sache führte. Theils in Lehrervereinen oder Provinzial- und Landesversammlungen, theils in Zeitschriften und Broschüren wurden außer den allgemeinen Schulangelegenheiten auch die Zustände der Seminare eingehend debattirt und diskutirt. Keine der die Seminare betreffenden Fragen blieb unerörtert, und man verbreitete sich gleichmäßig über die Vorbildung für das Seminar, wie über die Berufsbildung im Seminare und die verschiedensten Einrichtungen desselben.¹⁾

Es kann uns nicht beikommen, alle die Broschüren, welche in jener hoffnungsreichen Zeit die Seminarfrage behandelten, geschweige die darauf bezüglichen Zeitungsartikel hier namhaft zu machen, — sie bilden zusammen allein eine kleine Bibliothek.²⁾ Möchten sie nun von mehr oder weniger gebiegenem Inhalte und treffendem Urtheile, möchten sie mehr oder weniger freisinnig und freimüthig sein, alle stimmten darin überein, daß die Lehrerbildung der Verbesserung, theilweise einer eingreifenden Umgestaltung und Reorganisation bedürftig sei; allgemein wurde es gefühlt, daß die bisherige Art der Lehrerbildung — nicht bloß um der Hebung des ganzen Standes willen, sondern auch um die höheren Anforderungen der Nation an die Bildung der Jugend befriedigen zu können — nicht mehr genüge, und ausnahmslos und dringendst verlangten die Lehrer selbst eine gebiegenere Bildung.³⁾ Männer

¹⁾ Vgl. in Rades pädag. Jahresbericht 1849 die „Geschichte der Reformbestrebungen z.“ S. 46 ff.

²⁾ Aus der großen Zahl jener Schriften mögen hier nur zwei um ihres Wertes willen besonders hervorgehoben sein; es sind dies: Diesterweg, Zur Lehrerbildung (1849), worin die in den Rheinischen Blättern verschiedentlich ausgesprochenen Ansichten Diesterwegs über Lehrerbildung übersichtlich zusammengefaßt sind; und Honcamp, Die Schullehrerseminarien und ihre Reorganisation im Geiste der Zeit (1849), eine Schrift, die jedenfalls zu dem besten gehört, was über diesen Gegenstand damals geschrieben worden ist und deren edler Freimuth, unbefangenes Urtheil und warme Begeisterung für die Sache der Lehrerbildung einen um so wohlthuenderen Eindruck hervorruft, als ihr Verfasser ein katholischer Seminarlehrer war.

³⁾ Vgl. Diesterweg, Zur Lehrerbildung. S. 5.

wie Diestertweg, der in Wort und Schrift bis zu seinem letzten Athemzuge für den Fortschritt kämpfte, standen in der ersten Reihe der Streiter für die gute Sache und ließen von hoher Warte herab ihre Bed- und Mahnrufe in das Land hinaus, an Regierungen und Volksvertreter, an Vaterlandsfreunde und Standesgenossen ergehen. Bei dem lebhaften Vorgehen der verschiedenen Gesellschaftskreise sahen sich die Regierungen genöthigt, die auf die Tagesordnung gestellte brennende Seminarfrage, wenn auch nur zeitweilig und dem ungestümen Drängen nachgebend, ebenfalls in Erwägung zu ziehen. Sie forderten die Ansichten und Anträge der Lehrerversammlungen heraus, beriefen Seminarlehrer-Konferenzen, wie in Preußen (Berlin) im Januar 1849, oder setzten Kommissionen nieder zur Entwerfung neuer Schulgesetze, wie in Sachsen (Dresden) im Dezember 1848.

Welche schöne Hoffnungen und Erwartungen sich auch an solche Vorgänge knüpfen mochten, die viel versprechenden Knospen und Keime, die der große „Völkerfrühling“ hervorgerufen und gezeitigt hatte, wurden von dem Eishäuche der hereinbrechenden Reaktionszeit geknickt, noch ehe eine Frucht sich hatte ansetzen können. Nachdem die hochgehenden Wogen jener bewegten Zeit gewaltsam eingedämmt worden waren, glaubte man alles beseitigen zu müssen, was an die früheren Bestrebungen erinnerte; und wie in den Regulativen und regulativmäßigen Verordnungen der volksfeindliche Geist zu einem entsprechenden Ausdruck kam, ist schon im vorigen Paragraphen gezeigt worden. Zwar erhoben sich die verschiedensten Stimmen öffentlich gegen diese Eingriffe in die humane Bildung des Volkes, allein bei der allgemein gebrückten Geistesstimmung jener Jahre schwiegen gerade diejenigen, denen es laut dagegen zu protestiren Pflicht gewesen wäre: die Lehrer. In dumpfer Resignation, zum Theil auch in schnöder Menschenfurcht und gleisnerischer Augenbienerlei ließen die meisten das Unvermeidliche über sich ergehen; andere, die, wie Curtmann,¹⁾ mit zu den Kämpfern des Fortschrittes gehört, oder doch wenigstens, wie Vormann,²⁾ ihren Sympathien für die „neue Zeit“ unverhohlen Ausdruck gegeben hatten, waren zu Apostaten ihrer Ansichten geworden und in das Felslager der absolutistisch-kerikalischen Partei übergegangen,³⁾ deren rückwärtsdrängenden Verordnungen und

¹⁾ In der Körner-Löwischen Monatschrift, vgl. Octoberheft 1848, und in „Schule und Leben“ 2c.

²⁾ In der Seminarlehrer-Konferenz in Berlin, vgl. die Protokolle derselben, herausgegeben von Vormann. 1849. S. 54.

³⁾ Curtmann schon in seiner „Reform der Volksschule“ 1851.

Maßnahmen sie in zuvorkommender Rechnungsträgerei und eifriger Dienstbeflissenheit durch weitere Auslegungen und Ausführungen den Boden im Volke und in der Lehrerwelt zu bereiten suchten.¹⁾ Die wenigen Ueberzeugungstreuen aber, die, wie Diesterweg, Ruth und Unabhängigkeit genug besaßen, den Kampf mit dem verderblichen herrschenden Geiste aufzunehmen, blieben auf Jahre einsame Prediger in der Wüste,²⁾ und so erhielten sich jene, der gesamten Kulturentwicklung ins Gesicht schlagenden Verordnungen in Ansehen und Kraft.

Mit dem eintretenden Schweigen derer, welche früher Mitstreiter für die Reform des gesamten Schulwesens im Sinne des Fortschrittes gewesen waren, hatte gleichwohl die Bewegung gegen die Seminare keineswegs ihre Eudtschaft erreicht, vielmehr wurde dieselbe, freilich im entgegengesetzten Sinne, von den Anhängern der jetzt ans Ruder gekommenen Partei, die bisher nur schlichtern sich gerührt oder auch eine

¹⁾ B o r m a n n in seiner „Schulkunde für evangelische Volksschullehrer, a u f Grund der preussischen Regulative u. bearbeitet, einer Schrift, die schon ein Vierteljahr nach dem Erlasse der Regulative erschien! —

²⁾ Diesterweg klagt selbst ziemlich bitter darüber, wenn er sagt: „Man muß sich sehr darüber wundern, daß nicht andere Personen sofort ihr Urtheil über die Regulative abgegeben haben.“ „Ich meine alle diejenigen“, fährt er fort, „welche als Lehrer und Dirigenten die bisherige freiere Richtung begünstigt haben; ich meine auch die alten ehrwürdigen Räte des Altensteinschen und Ladenbergschen Ministeriums. Möglich ist es, daß auch in ihren Ueberzeugungen ein „Umschwung“ stattgefunden hat; wahrscheinlich aber ist es nicht. Jeden Falles, meine ich, ist daher das Volk berechtigt, in einer Angelegenheit, die jeden berührt, ihr Urtheil zu erwarten. Der gewissenhafte, überzeugungstreue Mann entzieht sich auch schmerzlichen Pflichten nicht. Die Lehrer, welche in dem gegenwärtigen Dezzennium gebildet werden, wirken das übrige Jahrhundert hindurch. Ist das nichts, oder ist es eine Lebensfrage?“ (Die 3 preuß. Regul., II., S. 131). Und weiter: „Ich bedauere es, daß in der vorliegenden, ich denke in der That einmal hochwichtigen Sache nicht mehr namhafte Männer auftreten, als bisher der Fall gewesen . . . Wir stehen unter den Lehrern allein da, ich mit den drei Schulmännern, die sich in meinen Rhein. Bl. haben vernehmen lassen. . . Wir haben Gesinnungsgenossen. Zu ihnen spreche ich jetzt: Wollt Ihr schwelgen? den versuchten „Umschwung“ gegen Eure Ueberzeugung durch Stillschweigen begünstigen und dadurch die Meinung erwecken, als wäret Ihr für, wo Ihr doch gegen seid? . . . Darum fordere ich Euch, wenn Ihr nicht niederträchtige Feiglinge und Heuchler sein wollt, auf: Redet! Uebet die Pflicht der freien Meinungsäußerung, zu welcher die Verfassung Euch das Recht zuspricht, und wozu Hr. Stiehl selbst auffordert“ u. s. w. (Ebendasselbst III, S. 6, u. S. 7 f. Anm.)

höchst zweideutige Rolle gespielt hatten, nunmehr mit größerem Muthe aufgenommen und fortgesetzt. Hatte doch nach der Ansicht der letzteren „die deutsche Volksschule ihre Probe nicht bestanden“! Hatten doch „die Jahre 1848 und 1849, diese Gottesgerichte so vieler übertüncheter Menschenwerke, den Schleier von der geträumten Herrlichkeit des deutschen Schulwesens hinweggerissen, und das entschleierte Bild hatte ein welles, verzerrtes, ohnmächtiges Antlitz gezeigt“! War doch „in dem Revolutionssturme der Raufsch der Bewunderung verflohen“ und man stand „beschämt vor der Leiche des gefeierten Irrthums“! Und die Lehrer, „die Bildner der Menschheit“, hatten sich „den durch die Geschichte verurtheilten Lehren von Gleichheit und neuer Vertheilung des Eigenthums“ angeschlossen und „sich zu Werkzeugen einer offenbar nur selbstsüchtigen und herrschsüchtigen Partei“ hergegeben, während „doch das Revolutioniren und Umstürzen eigentlich nur ein äußerliches Symptom der tiefer wurzelnden Unzufriedenheit und Ungenügsamkeit“ ist. Es schien „unbegreiflich, wie man diese Menge von Seminaren und Präparandenanstalten errichten und mit schweren Kosten unterhalten mochte, ohne daß der vorgeblich heilsame Einfluß derselben auf das Volk hinreichend erwiesen und gewährleistet war.“ „Diese Scharen, hastig und fabrikmäßig geschulter Lehrjünglinge wurden hinausgeschendet ohne Organisation und Ueberbung, unter dem Eindrucke der vollständigsten Nivelirung.“¹⁾ „Als der Direktor (des Seminars) gleich einem Bildungsgeneral hoch oben saß und unter den Seminarlehrern nur noch der Wettstreit bestand, wessen Fach eigentlich das weltbeglückendste sei, da ging die Pietät“ (die früher geherrscht hatte, „als noch zwanzig bis dreißig junge Präparanden um einen wackeren Pfarrer oder Schullehrer herumsaßen“), „im Meere des Dunkels unter.“ „So lange die in Seminaren gebildeten Lehrer noch einzeln standen, fand sich ihre Eitelkeit in der Ueberhebung über ihre älteren Kollegen so ziemlich befriedigt; nachdem sie aber die größere Masse bildeten und in zahllosen Konferenzen sich fühlen lernten, konzentrirte sich ihre Selbstüberschätzung gegen die allerdings höchst wurmfressige Aufsicht der Geistlichen über die Schulen.“ „In dem ernstern und reblichen Streben nach tüchtiger Erziehung des Lehrerstandes“ aber hatten sich „die verschiedensten Kräfte — Harnisch und Diesterweg, Stern und Scherr — ohne Erfolg verbraucht“, und wenn „bloß noch die Wahl zwischen dem alten Zustande (Schneider und Bedienten als Küster und Schulmeister

¹⁾ Curtmann, Die Reform der Volksschule, S. 1—5.

anzustellen,) und dem jetzigen in seiner immer fortschreitenden Unterwühlung“ wäre, so wüßte man nicht, ob man „dem ersteren den Vortzug nicht geben sollte“!¹⁾

So ließ sich ein Seminar direktor vernehmen, dem die Ereignisse jener bewegten Jahre die bisherigen Anschauungen vollständig aus Rand und Band gehoben hatten, der, wie einer seiner demokratischen Gegner sich ausdrückte, „seckkrank aus dem Sturme der Revolution herausgetreten“ war und nun venüthlich seine früheren Ueberzeugungen abschwor, seine Ideale kreuzigte und fahnenflüchtig seine Kräfte der Reaktion lieh. Dazu gesellten sich reaktionäre Professoren, der Gottesgelahrtheit wie der hohen Politik, welche das staatspädagogische Licht ihrer untrüglichen Rathgeberweisheit auf den Leuchter steckten, um die Welt über das verworfene Geschlecht der Volksschullehrer und über die verkehrte, verderbliche und verwerfliche Art der bisherigen Lehrerbildung aufzuklären.

Nachdem „die Volksschule“, bekamirte der eine, „durch Dinters erfolgreiche Bemühungen eine Pflanzstätte des zahmen, flachen und selbstgenügsamen Rationalismus“ geworden, verbannte sie besonders „Diefterwegs Verdienst seit den dreißiger Jahren den höheren Aufschwung zu naturalistisch-demokratischer Propaganda“, und „nächst dem Heere brotloser Literatenproletarier hat wohl kein Geschlecht dieser Zeit gründlicher und erfolgreicher an der geistigen Vergiftung des deutschen Volkes gearbeitet, als der Stand der Volksschullehrer, und zwar im katholischen nicht minder als im protestantischen Kirchengebiete“,²⁾ und, fügte ein anderer böswillig hinzu, „wohl kein Stand hat (1848) ein verhältnißmäßig größeres Kontingent für offene und heimliche Agitation und Feherei gestellt, als der Stand der Elementarlehrer“.³⁾

„Sie hatten“, führte ein dritter Weiser in wirklich hämischer Weise weiter aus, „sie hatten ihren Thätigkeitskreis wesentlich auf dem flachen Lande, wo sie als die Höhergebildeten, Wirthshausredner und Schriftführer demokratischer Vereine wählten“ und dadurch bewirkten, daß „die Revolution tiefer in das Landvolk drang, als es sonst wohl der Fall gewesen wäre“, während sie „auch zuweilen in Städten durch

¹⁾ Curtmann, a. a. D. 87—88.

²⁾ Kurz, Prof. der Theologie in Dorpat, Kirchengeschichte, S. 639.

³⁾ Der Staatsminister von Raumer und seine Unterrichtsverwaltung u. in Preußen. (Berlin, 1860. 107 S.)

Rebaltion von demokratischen Blättern der untersten Art bemerklich“ waren. Die Ursache dieser schrecklichen, wahrhaft grauenhaften, Schwindel erregenden Thätigkeit der Lehrer war aber „keine andere, als der Besitz einer geistigen Bildung, welche sich zu Ansprüchen berechtigt glaubt, in der jetzigen Ordnung des Staates dieselben jedoch nicht befriedigen kann. Die Schulmeister sind durch Forderungen der Pädagogen und Regierungen zur Erwerbung vielseitigerer und höherer Kenntnisse gezwungen worden, als sie früher zu besitzen brauchten und als sie in der That wohl bedürfen (1). Man hat eigene Seminarien mit immer steigenden Leistungen errichtet, Preise für die spätere Fortbildung gestiftet, Zeitschriften zu mancherlei Aufklärung gegründet, auf diese Weise aber eine sehr zahlreiche Klasse von Halbgelehrten gezogen, deren Ansprüche und Gesichtskreise mit ihrer äußeren Stellung in keinem Verhältnisse mehr stehen. Die Beschäftigung mit dem Elementarunterrichte roher Kinder ist die gleiche geblieben, das schmale Einkommen dasselbe, die fast knechtische Unterordnung unter den Pfarrer die nämliche. Nichts ist geändert, als daß einerseits Eitelkeit und Selbstüberschätzung durch übertriebene Hochstellung des Wertes der Volksschule und ihrer Lehrer gesteigert wurden.“ Zwar verlangte die demokratische Partei „völlige Trennung der Schule von der Kirche, also praktisch gesprochen Gleichstellung des Schulmeisters mit dem Pfarrer und eine dieser neuen Stellung entsprechende Bezahlung; hieraus ist denn aber, glücklicherweise, nichts geworden“. ¹⁾ —

„Man hob“, bezugte ein vierter, ein hocharistokratischer Herr Professor, „man hob die Lehrer über sich selbst hinaus. Auf einer sogenannten Musteranstalt wurde ihm eine höhere Bildung beigebracht, zu der doch wieder alle Grundlage fehlte; der Bauer ward ihm ausgetilgt, aber der Gebildete konnte nur halb an dessen Stelle gepfropft werden. In dem neuen „Herrn Lehrer“ war nun doch der alte „Dorfschulmeister“ in der That über sich hinausgehoben, d. h. er erschien jetzt nicht selten wie ein studirter Bauer, der vor Gelehrsamkeit übergeschnappt ist . . . Der Schullehrer suchte natürlich den Zustand der Halbbildung, zu welcher er übergegangen, auch den dummen Bauern mitzutheilen und dieselben von Bräuchen und Herkommen gründlich zu befreien . . . Die Mißachtung seitens der Aristokratie des Dorfes aber machte den ehrgeizigen Schulmeister vollends unzufrieden mit Gott und der Welt.

¹⁾ Rob. v. Mohl, Staatsrecht, Völkerrecht und Politik, II. Band, Politik, 1. Band, 11. Kapitel: „Die Schulmeister“ S. 19 ff.

Man hatte ihn verbessern, heben wollen, und er war mit einem Male ein Proletarier geworden, ein Proletarier der Geistesarbeit, der das ungekannte Gefühl der inneren Zerrfahrenheit und Weltverbitterung in das Dorf getragen, der, wenn er auch nicht gerade die Sozialreform ausdrücklich predigte, doch in seiner ganzen Erscheinung als eine leidenschaftige Aufforderung zum Umbau der Gesellschaft sich darstellte". So hatten sich die Regierungen „bei der verknüpfelten Bildung der Schullehrer eine ganze Armee von Staatsproletariern erzogen und das nämliche Gespenst, welches sie in dem Litteratenthume so über die Massen fürchteten, in den Schulmeistern selber heraufbeschworen. Denn der verschrobene Dorfschulmeister trägt durchaus die Charaktermaske des nichtsnutzigen Litteraten“¹⁾ u. s. w. u. s. w.

Was war aber bei (angeblich) so verrotteten Zuständen und bei dem „volksverderbenden Treiben eines räsonnirenden kosmopolitischen Schulmeisterthums“ anders zu thun, als eine gründliche, radikale Reform der Lehrerbildung vorzunehmen? Und in der That war man nicht verlegen um Vorschläge, wie dieser furchtbaren Seuche der Zeit nachhaltig entgegenzutreten sei. Die verbissensten und rabiatesten Reformer, wie der Herr Wolfgang Menzel, sagten: „Das moderne Volksschulwesen, wie es seit Adoption der pestalozzischen Volkserziehungsideen von Seiten aufgeklärter Ministerien und seit der Gründung förmlicher Schullehrerseminare kaum erst ein Menschenalter erlebt hat, ist in unsern Augen eine Unnatur, und jene Seminare, in welchen fort und fort ein Stand rekrutirt wird, der bei eigenem unverbesserlichen Elende dem Volke nur zum Schaden und nichts weniger als zum Nutzen dient, sollten wieder ganz aufgehoben werden.“²⁾ — Andere, wie der große Politiker Mohl, glaubten „eine Vernünftigmachung der Bildung in den Seminaren“ dadurch zu erreichen, daß man dieselbe auf die „Kenntniß und Uebung des Nothwendigen“ beschränkte und „die Schullehrer in den Seminaren nebenbei zu rationalen Landwirthen“ bilde, damit sie später, auf dem Lande lebend, als Bewirthschafter eines entsprechenden Schulgrundbesizes, „den Bauern gegenüber weder Hunger-

¹⁾ Riehl, Naturgeschichte des Volkes. 2. Band: Die bürgerliche Gesellschaft. I. Buch, I. Die Bauern. 2. Kap. Der entartete Bauer S. 80 f. Eben solche meisterhaft junkerliche Urtheile über die Lehrer und die Lehrerbildung kann man lesen in 2. Buch, II. Der vierte Stand. 3. Kap.: Die Proletarier der Geistesarbeit. S. 337 f.

²⁾ W. Menzels Literaturblatt 1854, 1. März.

leider erscheinen, noch zur Vermeidung dessen Halbgelehrsamkeit auskramen müssen.“¹⁾ Noch andere erblickten das Heil darin, von den jungen Leuten, welche sich dem Lehrerberufe widmen wollten, erst die persönliche Ableistung der Militärpflicht zu verlangen, ehe sie in das Seminar zugelassen würden, welches sie dann in einem einzigen Jahre für ihren Beruf hinreichend geschickt machen könne.²⁾ Auch die in dieser Zeit erschienenen Reformschriften, wie die von den sächsischen Seminarbibliothekaren Schütze,³⁾ Steglich,⁴⁾ u. a., zeichneten sich durch ähnliche orthodox-reaktionäre Ansichten und Tendenzen aus, und da die Regierungen selbst zu den Unzufriedenen gehörten, so konnte es nicht wunder nehmen, daß jene Bewegungen gegen die Lehrerbildung auch in den höchsten Kreisen getheilt und unterstützt wurden. Sagte doch der preussische König Friedrich Wilhelm IV. in Erinnerung der (freilich von ihm selbst verschuldeten) blutigen Berliner Märztage den vom Minister Ladenberg vom 15.—26. Januar 1849 zu Beratungen über die Lehrerbildung einberufenen Seminarlehrern und Seminarbibliothekaren die harten, aber sehr bezeichnenden Worte: „All das Elend, das im verfloffenen Jahre über Preußen hereingebrochen, ist Ihre, einzig Ihre Schuld, die Schuld der Afterbildung, der irreligiösen Massenweisheit, die Sie als echte Weisheit verbreiten, mit der Sie den Glauben und die Treue in dem Gemüthe meiner Untertanen ausgerottet und deren Herzen von mir abgewendet haben. Diese pfauenhaft aufgeputzte Scheinbildung habe ich schon als Kronprinz aus innerster Seele gehaßt und als Regent alles aufgeboten, um sie zu unterdrücken. Ich werde auf diesem betretenen Wege fortgehen, ohne mich beirren zu lassen; keine Macht der Erde soll mich davon abwendig machen. Zunächst müssen die Seminare sämtlich aus den großen Städten nach kleinen Orten verlegt werden, um den unheilvollen Einflüssen eines verpesteten Zeitgeistes entzogen zu werden. Sodann muß das ganze Treiben in diesen Anstalten unter die strengste Aufsicht kommen. Nicht den Pöbel fürchte ich; aber die unheiligen Lehren einer modernen, frivolen Weltweisheit vergiften und untergraben mir meine Bureaucratie, auf die bisher ich stolz zu sein glauben konnte. Doch so lange ich noch das Heft in Händen führe, werde ich solchem Unwesen zu steuern wissen.“

¹⁾ Rob. v. Mohl, a. a. O., S. 21.

²⁾ Curtmann, Die Reform der Volksschule S. 66 f. und S. 92 f.

³⁾ Schütze, Die Seminaroth und ihre Abhilfe. 1851.

⁴⁾ Steglich, Der Bildungsgang des Volksschullehrers. 1857.

Das waren die ersten Faustwinke nach den Regulativen! — Und als die Maiauffstände des Jahres 1849 in Dresden mit Hilfe preussischer Truppen in Blut erstickt worden waren und die sächsische Regierung bei der Ständeversammlung von 1850—1851 das berüchtigte draconische Disziplinalgesetz für die Lehrer durchgesetzt hatte, stellte der Prinz Johann in der 67. Sitzung der ersten Kammer vom 3. Februar 1851 bei Gelegenheit der die Seminare betreffenden Budgetberathung den Antrag: „Im Vereine mit der zweiten Kammer die hohe Staatsregierung zu ersuchen, die Frage einer sorgfältigen Erwägung zu unterziehen, ob nicht durch eine Reorganisation des bisher für die Schullehrer vorgeschriebenen Bildungsweges den Mißständen, welche sich in betreff derselben gezeigt haben, am gründlichsten abgeholfen werden könnte.“ Obgleich sich der hohe Antragsteller bei der Motivirung des Antrages in bedeutender Reserve hielt und mit dem Hinweise auf die Theilnahme verschiedener Lehrer an den Bewegungen der vorausgegangenen Jahre weder den Seminaren selbst, noch den Lehrern derselben Vorwürfe machen zu wollen erklärte, sondern nur aussprach: „Wären diese Institute so eingerichtet, daß ihre Grundlage sich als vollkommen sachgemäß herausstellte, daß sie namentlich geeignet wären, eine vollkommen religiöse und sittliche Basis für den Schulunterricht herzustellen, so möchte man vermuthen, daß die betrübenden Erfahrungen, welche sich an unseren Schullehrern herausgestellt haben, wenigstens nicht in dem Umfange hätten hervortreten können, wie wir es gesehen haben“ — so wußten doch die folgenden hochwohlgeborenen Redner (v. Zehmen, v. Heynitz, v. Friesen, v. Posern u.) die Tragweite des Antrages, den sie alle „mit sehr großer Freude“ begrüßten, recht gut herauszufinden; denn neben der gemeinsamen Beurtheilung der bisherigen Seminarbildung, welche viel zu hoch gesteckt sei, Viel- und Halbwisserei und Dünkel erzeuge, auf die religiöse und sittliche Erziehung aber nicht die nöthige Rücksicht nehme und hinter der früheren, von Landschullehrern besorgten Lehrerbildung weit zurückstehe u., wurde sogar (von Hrn. v. Posern) direkt darauf hingewiesen, man möge die Seminare aufs Land verlegen, erprobten Landschullehrern Mittel zur selbständigen Ausbildung von Lehrern gewähren, eine strengere Aufsicht der Kirche über die Seminare herbeiführen u. dgl. m.¹⁾ Die Regierung aber ging bereitwillig auf den gestellten Antrag ein, indem sie denselben durch

¹⁾ Vgl. Mittheilungen über die Verhandlungen des Landtages von 1850 bis 1851. Erste Kammer, S. 1162 ff.

den Mund des Regierungskommissars Dr. Hübel nicht nur für ganz zeitgemäß, sondern auch mit den vom Ministerium bereits gepflogenen Erwägungen übereinstimmend erklärte. Und wie sie jenen Antrag verstand, geht am deutlichsten aus der Erklärung hervor, die sie auf dem folgenden Landtage (1851—1852) in der 28. Sitzung der zweiten Kammer vom 9. März 1852 abgab. Während der genannte Regierungskommissar noch das Jahr vorher die Seminare gegen die Angriffe jener adelichen Herren in Schutz genommen und die gegen die zu hochgeschraubte Seminarbildung erhobenen Vorwürfe durch die Aeußerung zurückgewiesen hatte: „Der Lehrer muß mehr wissen, also auch im Seminare mehr lernen, als er in der Schule zu lehren hat. Er muß mehr lernen, um eine gründlichere Bildung zu haben, um in der Schule mit um so größerer Sicherheit zu lehren. Die Einschränkung der Lehrgegenstände in den Seminaren würde demnach kaum dazu führen, einen besseren Lehrerstand zu bilden“¹⁾ — so stieß er jetzt mit in dasselbe Horn und hob hervor, daß der Seminarerziehung der sittlich-religiöse Grund gefehlt habe, aus welchem Achtung vor dem Gesetze und Gehorsam erwachse, daß der Studienplan der Seminare über das hinausgehe, was den Lehrern an den Volksschulen zu wissen nöthig sei, daß der Unterricht vielfach nicht zweckmäßig behandelt worden und die ganze Bildung eine überwiegend theoretische gewesen sei, so daß die Seminaristen ohne genügende praktische Vorbildung in eine selbständige Thätigkeit eingetreten wären und nun den Unterricht in der Schule, namentlich den Religionsunterricht, nicht zur Erziehung der Jugend zu benutzen gewußt, ja den Religionsunterricht vernachlässigt und auf eine leichtsinnige, unfruchtbare Weise behandelt hätten &c. Deshalb habe das Ministerium beschlossen, eine Reform der Seminare in der Weise nach und nach in Ausführung zu bringen, daß der Seminarskursus von vier Jahren auf drei Jahre reduziert würde und nach Aufhebung der Profeminare die Zöglinge schon vom erfüllten 14. Lebensjahre an im Seminare nach einem „angemesseneren Lehrplan“ „in allen den künftigen Volksschullehrern nöthigen Kenntnissen unterrichtet, die folgenden drei Jahre aber, in der Zahl von höchstens drei, bei Landschullehrern untergebracht würden, um hier unter Beirath und Kontrolle des Ortsgeistlichen sich praktisch auszubilden und nebenbei die Lücken in ihrem Wissen auszufüllen. Nur ein Seminar solle ausschließlich zur höheren Ausbildung der Seminaristen,

¹⁾ Vgl. Mittheilungen über die Verhandlungen &c. S. 1165.

insbesonbere solcher, welche in Städten angestellt würden, erhalten werden. ¹⁾ — Dieser Plan, dessen Tragweite für die Lehrerbildung unschwer zu erkennen ist, wurde jedoch wieder fallen gelassen, da das eingeforderte Gutachten sämtlicher Konsistorialbehörden, namentlich aber der Kreisdirektionen zu Zwickau und Naugun, sich dagegen erklärt hatte, und das Ministerium gestand später selbst unumwunden ein, „daß dieser Plan zu sehr unter dem Einbruche schwerer Erinnerungen aus den Jahren 1848 und 1849 entstanden war und daher der Objektivität ermangelte, welche bei Lösung derartiger Fragen allein zum Ziele führt.“ ²⁾ Der „angemessenere Lehrplan“ nebst der entsprechenden Zuthat jedoch wurde den Seminaren mit der den preussischen Regulativen nachgebildeten Seminarordnung von 1857 geschenkt.

Die von der kirchlich-politischen Reaktionspartei ausgehende Bewegung gegen die Seminare gerieth aber — freilich erst nachdem sie ihren schädlichen Einfluß mehr als hinreichend zur Geltung gebracht hatte — ins Stocken und erlahmte, als mit dem Beginne der sechziger Jahre ein frischerer, freier Geist wieder zu wehen begann und den die Gemüther befangen haltenden Bann allmählich löste, und sie wurde nun wieder von der entgegengesetzten Partei, von der Fraktion des Fortschrittes, aufgenommen. Getragen von der öffentlichen Meinung, und auf Grund der Vorgänge in den kleineren deutschen Staaten war es wiederum die Lehrerschaft selbst, aus deren Mitte sich mehr und mehr Stimmen erhoben, die eine tüchtigere und tiefere Bildung des gesamten Lehrerstandes immer entschiedener verlangten. Die allgemeine sächsische Lehrerversammlung gab im Herbst des Jahres 1864 zu Chemnitz, angeregt durch einen Vortrag des damaligen Subrektors Dr. Dittes über den deutschen Sprachunterricht auf den Seminaren, einhellig ein scharfes Urtheil über die Seminarbildung ab, ³⁾ so daß sich die sächsische Regierung veranlaßt sah, durch drei Schulmänner sämtliche Seminare Sachsens inspizieren zu lassen. ⁴⁾ Und

¹⁾ Vgl. Mittheilungen über die Verhandlungen des sächs. Landtages 1851 bis 1852. Zweite Kammer. S. 544 f.

²⁾ Exposé x., S. 47 f.

³⁾ Vgl. Sächs. Schulzeitung 1864, Nr. 44 u. 46.

⁴⁾ Freilich sind durch diese Inspektion die Seminarzustände Sachsens kaum in hinreichender und wünschenswerther Weise klar gelegt worden. Machten sich schon seiner Zeit in Lehrertreisen gegen einzelne der von der Regierung ausgewählten Revisoren laut geäußerte Bedenken geltend, so mußte noch vielmehr die ganze Art der Revision ein schiefes Licht auf das ganze Unternehmen werfen. Nicht

auch anderwärts, in Versammlungen wie in der pädagogischen Presse des Nordens und Südens, ward die Seminarfrage wieder in Auf gebracht und in Petitionen und Denkschriften an Regierungen und Ständekammern von den Lehrern auf die Nothwendigkeit einer Umgestaltung der Seminare hingewiesen.¹⁾

Die Regierungen konnten solchen Forderungen und Kundgebungen gegenüber abermals nicht ganz stillschweigen. Und wie sie diese Frage zum Gegenstande ernster Erörterungen gemacht und — wenn auch langsam und mit halben Schritten — in die Bahnen einzuleiten begonnen haben, welche vor zwanzig Jahren von der allgemeinen Bewegung als

genug, daß man an den Seminaren schon wochenlang vorher wußte, was bevorstand und wann man werde an die Reihe kommen, so war auch die ganze Dauer der Revision für die einzelnen Anstalten viel zu kurz bemessen. Wenn man in den einzelnen Klassen bei jedem Lehrer nicht länger als eine Stunde hospitirt, so kann man auch beim besten Willen kaum mehr als eine oberflächliche Kenntniß einer Anstalt gewinnen, von dem Leben und dem Geiste derselben ganz zu schweigen. Das lassen auch die Revisionsprotokolle erkennen, welche an verschiedenen Stellen es zu verstehen geben, daß das, was man in den Stunden zu hören bekommen, immer gedächtnißmäßig eingeprägte Sachen gewesen seien, und daß man — da die Lehrer fast ausschließlich nur Repetitionen angestellt, aber nicht, wie sie es eine halbe Stunde lang thun sollten, das angefangene Pensum eines Gegenstandes fortgeführt hätten, — über die in den Seminaren heimische Unterrichtsmethode so gut wie nichts erfahren habe. Die Seminararchiven waren außerdem nur „ganz vorübergehend“ beachtet worden. Dazu kommt aber noch, daß ein Mitglied des Ministeriums, der Geh. Kirchen- und Schulrath Dr. Gilbert, nicht bloß der Revision beständig beiwohnte, sondern daß auch die Revisionsprotokolle unter seinem Vorsitz abgefaßt und von ihm jedesmal mit unterschrieben wurden, wodurch der ganzen Beurtheilung nothwendig (wenn auch nur dem Scheine nach) der Stempel ministerieller Beeinflussung aufgedrückt werden mußte; und die vorsichtige Sprache der Protokolle, die nur hin und wieder (in den vom Realschuldirektor Caspari in Chemnitz abgefaßten Protokollen) etwas herzhafter wird, vermag diesen Schein nur zu bestärken. Wenn nun aber gar hinterher nicht nur offiziell, wie in dem erwähnten ministeriellen Exposé, sondern auch von den Seminaren selbst, wie in der vom Seminarlehrer Wolfram herausgegebenen „Allg. Chronik des Volksschulwesens“ Altona, 1869, S. 114., ein Loblied auf die vortreffliche Beschaffenheit der sächsischen Seminare angestimmt wird, die, wie sich aus der Revision ergeben habe, hinter keinem Staate zurückgeblieben seien, vielmehr den meisten voranständen, so ist das doch wahrlich des sich selbst gestreuten Wehrauchs etwas zu viel! —

¹⁾ Vgl. die „Denkschrift des bairischen Volksschullehrer-Vereins“ 1866; — die „Chemnitzer Thesen“ 1867; — die „Petition des pädagogischen Vereins zu Leipzig“ v. 1868.

für die Hebung der Volkswohlfahrt durchaus nothwendige — freilich umsonst — bezeichnet worden waren, das ist bereits oben (§ 2 am Ende) angebahnt worden.

Bei solchen Vorgängen von Seiten der Regierungen aber ist es Pflicht des Lehrerstandes, in einer Frage, die seine eignen und höchsten Interessen berührt und die fast eine Lebensfrage geworden ist, seine Forderungen an die Lehrerbildung und an die Umgestaltung der Seminare ernst und streng zu erwidern und zu formuliren und, je energischer, desto besser, öffentlich zum Ausdruck zu bringen. Denn „wer das Recht auf seiner Seite hat,“ sagt Götthe, „muß verb auftreten.“

Zweites Kapitel.

Die Forderungen der Zeit an die Lehrerbildung.

Bevor die Bedingungen erörtert werden können, unter welchen die Seminare ihre Aufgabe zeitgemäß lösen können, ist es geboten, die Forderungen der Zeit an die Bildung des Lehrerstandes ins Auge zu fassen, weil von der Art derselben die Thätigkeit der Seminare augenscheinlich abhängen muß. Den Maßstab dafür wird uns theils der heutige Stand der Pädagogik, wie sie sich mit der Zeit inbezug auf das Volksschulwesen herausgebildet hat, theils die Stellung des Lehrers, die er zu den einzelnen Lebenskreisen der Gesellschaft einzunehmen hat, an die Hand geben.

§ 4.

Der Stand der heutigen Pädagogik.

Daß die Welt seit einem Jahrhunderte erstaunliche Fortschritte gemacht hat, ist dem außer Zweifel, der einen vergleichenden Blick auf die Vergangenheit zurückwirft. Von Jahrzehnt zu Jahrzehnt, ja von Jahr zu Jahr ist der menschliche Geist durch unablässige Forschungen immer tiefer eingebrungen in das geheimnißvolle Getriebe der Naturkräfte und hat durch neue oft ungeahnte Entdeckungen und Erfindungen

die Schätze des Wissens bis ins Unübersehbare erweitert. Die Benützung der Kräfte des Dampfes und der Elektrizität hat Raum und Zeit fast zu einer Chimäre gemacht und dem Verkehre der Menschen und dem Austausch der Erzeugnisse entfernter Länder neue, bequemere Bahnen eröffnet. Durch den Forschereifer todesmüthiger Reisender und unermüdblicher Sammler sind unsere Kenntnisse der fernsten, früher vollständig verschlossenen Gegenden und der Mannfaltigkeit ihrer Natur täglich mehr bereichert worden; und wo es der Geschichtsforschung nicht gelingen will, das Dunkel der grauen Vorzeit aufzuhellen, da hat es die vergleichende Sprachforschung unternommen, die leuchtende Fackel voranzutragen und zwischen den entlegensten Völkern verbindende Fäden anzuknüpfen. — Dazu ist die Wissenschaft nicht mehr das todt-, unwegsame Gebiet, das sie früher für das Leben war, sie ist mit ihren Erfolgen nicht mehr das ausschließliche Eigenthum eines besondern Standes, welcher davon den anderen Lebenskreisen nur so viel abgab, als er es selbst für gut fand; sie hat sich vielmehr den übrigen Beschäftigungen des bürgerlichen Lebens immer befreundeter und förderbarer an die Seite gestellt und ihre Resultate dem praktischen Leben, der Erweiterung geistiger und sittlicher Einsicht, der Befruchtung der gesamten menschlichen Thätigkeiten dienlich gemacht und dadurch der Kunst, dem Handel und Gewerbe zu immer mächtigerem Aufschwunge verholfen und dem allgemeineren Wohlstande immer reichere Quellen erschlossen. Diese glückliche Verbindung der Wissenschaft mit dem Leben hat aber bewirkt, daß jeder, sei er nun Kaufmann oder Fabrikant, Gewerbetreibender oder Ackerbauer, sich veranlaßt sieht, den Blick von der Scholle, auf der er gerade lebt, mehr als früher hinauszulenken in die Ferne, den Kreis seiner Kenntnisse mehr und mehr zu erweitern und die Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung sich anzueignen, zu verwerthen und auszubeuten, um mit der Zeit fortzuschreiten und sich nicht überflügeln zu lassen. Jeder, wer er auch sei, muß gegenwärtig ein Mann der Einsicht und der That sein, wenn er seine Berufsthätigkeit zeitgemäß ausüben will.

Mit der Zeit, mit der Wissenschaft und dem menschlichen Denken schreitet aber auch die Idee der Erziehung immer weiter vorwärts, wie das jeder, der die Pädagogik nicht vom bloßen Hörensagen, sondern aus eigenem erusterten Studium kennt, zur Genüge weiß. Während man den Zweck der Erziehung früher in der Bildung für die kirchliche Gemeinschaft und dadurch für die Seligkeit, später wieder in der Bildung für das bürgerliche Leben und die praktische Brauchbarkeit erblickte, hier wie dort also den Erziehungszweck aus dem Individuum hinaus in ein

gewisses Objekt verlegte, auf welches hin der Einzelne seine Richtung empfing, machte sich der Geist des Jahrhunderts, der in Deutschland vor allem durch Pestalozzi zum Ausdruck kam, durch die veränderte Auffassung geltend, daß der Zweck aller Erziehung doch im Subjekte selbst, in der größtmöglichen Ausbildung aller seiner Anlagen und Kräfte zu suchen sei. Diesem mehr und mehr Boden gewinnenden Individualitätsprinzipie entsprechend mußte es ebenso einseitig erscheinen, die Schule als eine rein kirchliche Einrichtung zu betrachten und sie ausschließlich, oder doch vorwiegend, kirchlichen Interessen, der Befestigung und Verbreitung kirchlicher Lehrsätze u. dgl. dienlich zu machen, wie es in der vor- und nachreformatorischen Zeit geschah, als auch ihre Thätigkeit bloß nach dem Nützlichkeitsprinzipie, nach dem für das praktische, bürgerliche und staatliche Leben Nützlichen und Brauchbaren zu bestimmen, wie es im 18. Jahrhundert der Fall war; sondern was als der Endzweck jeder menschlichen Einrichtung gelten muß: die Ausbildung des vollkommenen Menschenlebens, das mußte auch als das letzte ideale Ziel der Schule angesehen werden, und man setzte ihr deshalb die allgemeine Menschenbildung in des Wortes umfassendster Bedeutung zur Aufgabe. Wie aber die Menschheit zunächst in dem einzelnen Volke konkrete Gestalt annimmt, so sollte auch die Schule als Volksschule die Fortentwicklung des Menschenlebens zunächst in der dem entsprechenden Volke angemessenen (volksthümlichen) Form anstreben, und also die Volkskraft zum Bewußtsein und zu allseitiger Entwicklung zu bringen suchen. Allgemeine Menschenbildung in volksthümlicher Gestalt, das wurde als das Ziel angesehen, dem die Volksschule entgegenzusteuern habe, und diesen Standpunkt hat die Pädagogik der Pestalozzischen Schule, die deutsche Pädagogik in wesentlichem bis auf unsere Tage eingenommen und behauptet.

Trug die alte Schule den Charakter einer bloßen Lernschule, in welcher der Unterricht auf der Autorität der Lehrer und der Bücher beruhte, der Lernende aber zur passiven Annahme des dargebotenen Wissens verurtheilt war, indem er zu mechanischen inneren und äußeren Verrichtungen angewiesen und in dem, was man für nützlich und notwendig erachtete, abgerichtet wurde, so sollte die Schule nunmehr im Lichte der sich auslebenden und ausgestaltenden Grundsätze eine Erziehungsschule sein, welche es auf das selbstthätige Verarbeiten der Lehrstoffe von Seiten der Schüler abzieht und bei allem, was sie darbietet, prüft und erwägt, ob es auch geeignet sei, den Geisteszustand

des Schülers zu heben und zu verbessern, ¹⁾ in der also der Unterricht nicht mehr als bloße Unterweisung, als Lehre, — als Selbstzweck, sondern als ein nothwendiges Glied und ein wesentliches Mittel der Erziehung auftritt, wie es denn Herbart aussprach, daß er „keinen Unterricht anerkenne, der nicht erziehe“. ²⁾ Demgemäß erschien nun auch das Kind nicht mehr nach der früheren handwerksmäßigen Denkweise als Lehrling, der diesen oder jenen Stoff sich blindlings anzueignen hat und für den irgend ein Lebenskreis, sei es Kirche, sei es Staat, sei es Beruf u., mit seiner jeweiligen Gestalt der Zweck und die bestimmende Norm ist, sondern als Jüdling, dem alles außer ihm nur als Mittel zu seiner Erhebung zu dienen hat, ganz in Uebereinstimmung mit dem Aussprache Jesu, daß der Sabbat um des Menschen willen gemacht sei, aber nicht der Mensch um des Sabbats willen (Mark. 2, 27). Dadurch meinte man zugleich auch das Kind besser als bisher für das reale Leben auszubilden und es zu befähigen, mit seiner entwickelten und gestärkten Kraft die Aufgaben des Lebens bewältigen zu können.

Um nun die Kinder naturgemäß zu bilden, galt es, die Bedingungen ansfindig zu machen, unter welchen man das angegebene Ziel am ehesten und sichersten erreichen könne. Man sah sich also genöthigt, sich an das Wesen des Kindes zu halten und der Gesetzmäßigkeit des geistigen Lebens nachzuspüren, um dann auf Grund solcher psychologischen Erkenntniß die verschiedenen Bildungsobjekte zu prüfen, welche einen Beitrag zur geistigen Entwicklung des Menschen liefern könnten, und die Art und Weise ihrer Benutzung und Verwerthung sich klar zu machen. Damit aber wurde zugleich das Geschäft des Lehrens der bisherigen traditionellen Anwendung einiger eingelehrter Regeln und angelernter Handgriffe und Verfahrensweisen, also dem Boden des Handwerkes entrückt, und dafür auf klare, bewusste Erkenntniß und stetig fortgehende Uebung gleichmäßig gestellt. Getragen von der wachsenden Zeitkultur erfuhren diese Grundsätze eine weitere Bearbeitung und tiefere Begründung ebensowohl, als eine umfanglichere praktische Ausführung, und unter der hingebenden Begeisterung der Schulmänner, welche sich für das Bessere bemühten, wie unter der Beihilfe der Philosophen, welche sich mit den Fragen der Erziehung beschäftigten und von denen Her-

¹⁾ Vgl. Heppe, a. a. D. S. 270 f; Diekerweg, Die drei preussischen Regulative, I, S. 31 f., und III, S. 141 f.

²⁾ Herbart, allg. Pädagogik, S. 17.

bart in erster Reihe genannt zu werden verdient, erhob sich die Pädagogik allmählich zu einer, wenn auch noch jungen Wissenschaft, welche zu ihrer praktischen Ausübung eine früher nicht gekannte und begriffene Kunst voraussetzt. Und wie wenig auch heutzutage noch pädagogische Grobshmiede sich um die Pädagogik als Kunst kümmern und bemühen, sondern in dem ausgefahrenen Gleise des Fortkommens den Schultarren weiter ziehen, und wie wenig auch orthodoxe Berufsmänner die Pädagogik als Wissenschaft erkennen und anerkennen mögen, sondern sie aufs maßloseste schmähen und verlehern: ¹⁾ ihr Ansehen und ihre Bedeutung wird durch solche Mißachtung nicht verdunkelt und abgeschwächt.

Als Mittel endlich, den Menschen gemäß den Entwicklungsgesetzen des Geistes zum Menschen zu bilden, blieb der Pädagogik kein anderes übrig, als alles Herrliche und Große, was die Menschheit durch vereinte Kräfte zu Stande gebracht hat, als Hebel anzusehen und alle vorhandenen edlen Faktoren der Gegenwart zu heben. Dadurch trat sie einerseits mit der Wissenschaft, andererseits mit dem Leben in die engste Verbindung. Mit der Wissenschaft, insofern sie sich die Philosophie (Ethik, Psychologie) zur Wegweiserin erlor und aus den verschiedensten, durch Forschungen aller Art bereicherten und erweiterten Wissens- und Lebensgebieten das für den Unterricht auswählte, was der allgemeinen Bildung des Zeitalters und Volkes gemäß war und den ethischen Zweck aller Unterweisung zu fördern versprach; — mit dem Leben, insofern sie durch den in Uebereinstimmung mit dem allgemeinen Zeitbewußtsein stehenden Unterrichte, sowie durch die dazu tretende Uebung die Geschicklichkeit der Jugend für das thätige Leben vorzubereiten suchte und die Schule nicht in für alle Zeiten gültige Normen zwingen wollte, sondern sie, im Einklange mit dem fortschreitenden Gange der Kultur und der aufwärtssteigenden Entwicklung des Menschengeschlechtes, einer stetigen Fortentwicklung bedürftig hielt, eingedenk des Herbart'schen Wortes, daß „das immer neue Leben immer von neuem die Schule erzeugen“ müsse. ²⁾

Ob sie daran recht that, gegenüber der von den Regulativen und ähnlichen reaktionären Verordnungen angestrebten „Umkehr“ — das kann keinem wahren Menschen- und Volksfreunde zweifelhaft sein. „Die

¹⁾ So z. B. Volk'sch in seinem Einrichtungs- und Lehrplan, 4. Aufl., S. XII f., XXII ff. u. a. D.

²⁾ Herbart, allgem. Pädagogik S. 268 f.

Schule muß sich, nicht bloß wenn sie gedeihen, sondern selbst wenn sie existiren soll, den Bedürfnissen des Lebens anschließen“, sagt Diefsterweg. ¹⁾ Das Leben aber besteht in stetiger Veränderung, Bewegung, Fortbildung, gleichwie auch in der Natur nach den in ihr waltenden Gesetzen alles der Veränderung und Umgestaltung unterworfen ist. Und wenn es als der Beruf eines jeden angesehen werden muß, zur Verbesserung, Fortentwicklung, Neubildung der vorhandenen, überkommenen Zustände und Verhältnisse, zur Fortentwicklung des Menschengeschlechts überhaupt an seinem Theile mit beizutragen, so muß es die Schule als ihre Aufgabe betrachten, nicht bloß ein Produkt, sondern auch zugleich ein Faktor der Kultur zu werden und durch die Bildung der Jugend die möglichste Bürgschaft für den Fortschritt zu bieten. ²⁾

Dazu kommt noch ein anderer Gesichtspunkt, der die Schule sich mit dem Leben mehr zu verbinden nöthigt. Durch die Gebundenheit des Besitzes, der Kunst, der Gemeinde u. s. w. wurde in früherer Zeit der Einzelne viel mehr getragen und unterstützt und vermochte in behaglicher Ruhe dem Zeitenlaufe zuzuschauen; nachdem aber in der Gegenwart alle jene Schranken gefallen sind, welche auf die Begünstigung Einzelner berechnet waren, ist jeder mehr auf sich selbst gestellt, auf Selbstsorge und Selbsthilfe angewiesen und bedarf einer größern Selbständigkeit, Gewandtheit und Umsicht als früher, um vorwärts zu kommen. Außerdem dringen die Resultate der Wissenschaft tagtäglich mehr in das Volk, und sie werden mit so rapider Schnelligkeit in Umlauf gesetzt, daß die Konkurrenz in allen Fächern menschlicher Thätigkeit fortwährend im Steigen begriffen ist. Da es nun gegen solche Bedrängnisse kein anderes und besseres Mittel giebt, als eine tüchtige Schulbildung, durch welche alle Kräfte des Menschen zu klarem Bewußtsein und zu besonnener, freudiger Regsamkeit gebracht werden, so ist der Wunsch und das Verlangen des Volkes eben so natürlich als gerechtfertigt, daß der Jugend keine der Errungenschaften der Gegenwart vorenthalten werden, mittelst deren es ihr möglich ist, ihren künftigen Beruf besser und tüchtiger als Eltern und Voreltern ausüben zu können und in dem rasch fortflutenden Strome der Zeit sich oben zu erhalten.

Das alles sowohl, als auch der Hinblick auf den zu erstrebenden

¹⁾ Diefsterweg, Die drei preuß. Regul. I, S. 95.

²⁾ Vgl. „Die Schule im Zusammenhange mit der Kultur“ in den Leipziger Blättern für Pädagogik, Band I, S. 111 ff.

allgemeinen Fortschritt des Menschengeschlechts giebt der zivilisirten Menschheit das Recht, ja die von der Humanität gebetene Pflicht, zu fordern, daß die Schule das heranwachsende Geschlecht befähige, auf die Schultern der Väter zu treten, die Ansichten, Meinungen, Ueberzeugungen der erleuchtetsten und besten Männer einer Nation begreifen und sich aneignen zu lernen und das geistige Erbtheil der vorausgegangenen Generation würdig anzutreten, zu läutern und zu vermehren.

Diese gegründeten Anforderungen der Zeit an die Schule, sowie die Fortschritte der Pädagogik selbst stellen an den Lehrer der Gegenwart ganz andere Forderungen, als das vorige Jahrhundert, wo halbwegs geschickte Handwerker, ausgeübte Soldaten, arbeitscheue Bedienten, ja selbst brotlose Dorfhirten für das „Schulehalten“ tauglich gehalten wurden. Der Lehrer der Gegenwart muß ein Mann tiefer Einsicht und energischer That sein.

Soll der Lehrer seine Schüler zeitgemäß bilden, so muß er selbst in seinem Wissen auf der Höhe der Zeit stehen und fähig sein, wo sich das Bedürfniß größerer und höherer Bildung geltend macht, dasselbe auch befriedigen zu können. Was wären das für Zustände, wenn bei jeder Erweiterung des Unterrichts das ganze Lehrpersonal geändert werden müßte! Deshalb muß das Wissen des Lehrers jederzeit über den Kreis dessen hinausgehen, was er wirklich zu leisten hat, er muß über die verschiedenen Bildungsmittel selbstbewußt verfügen können. „Es ist nichts schrecklicher“, sagt Göthe in seinem Wilhelm Meister, „als ein Lehrer, der nicht mehr weiß, als die Schüler allenfalls wissen sollen. Wer andere lehren will, kann wohl oft das beste verschweigen, was er weiß, aber er darf nicht halbwissend sein.“¹⁾

Jene Bildungsmittel nun, welche für jede Zeit nach Maßgabe ihrer Kulturverhältnisse verschieden sind, beruhen in dem Schätze geistiger Errungenschaften, welcher sich in der Gegenwart angesammelt hat und welchen die Gegenwart für jeden bereit hält; in den verschiedenen Zweigen des menschlichen Wissens und Könnens, welche, wenn auch nur in ihren Hauptgesichtspunkten, Gegenstände des Unterrichts sind. Um diese geistigen Errungenschaften, wie es sein Beruf ist, verbreiten zu helfen, muß der Lehrer sie vorher selbst derart durchdrungen haben, daß er über die Resultate, über die Prinzipien der einzelnen Wissenszweige eine verständige Uebersicht besitzt, daß ihm ein klares Verständniß,

¹⁾ Vgl. Göthes sämtliche Werke (Stuttgart und Tübingen 1855.)
Bd. 18, S. 37.

eine geläuterte Einsicht in die Dinge und Verhältnisse eines Gebietes möglich ist. Zwar soll er nicht alles, was er weiß, lehren, wohl aber soll er, was er zu lehren hat, auch vollständig beherrschen, und was der Apostel Paulus, wenn auch in anderem Sinne, von sich sagte: „Ich habe es alles Macht, aber es frommt nicht alles“, ¹⁾ das muß auch der Lehrer in bezug auf seine Lehrthätigkeit von sich sagen können. Denn ihm kommt es zu, aus den verschiedenen Gebieten menschlicher Erkenntniß den bildenden Stoff auszuwählen, das, was auch für den Mann noch Bedeutung und Werth hat, hervorzu suchen. Er muß es darum verstehen, das Wesentliche eines Gegenstandes von dem Unwesentlichen, das Nothwendige von dem Entbehrlichen, das Feststehende von dem Zweifelhafteu oder als falsch Erwiesenen zu unterscheiden. Das setzt natürlich eine Uebersicht über das Ganze und eine stete Aufmerksamkeit auf die Fortschritte der einzelnen Wissenschaft (in Hinsicht ihrer Resultate) voraus; aber je mehr der Lehrer seines Stoffes Herr ist, desto mehr vermag er aus seinem Schatze Neues zu dem Alten hinzuzufügen, eine Sache durch Herbeiziehung der verschiedensten Einzelheiten zu verdeutlichen und zu illustriren, zwischen den einzelnen Gegenständen mit geschickter Hand verbindende Fäden anzuknüpfen und im allgemeinen seinen Unterricht interessant, lebendig und fruchtbar zu machen.

Alsdann gilt es, das ausgewählte wissenschaftliche Material methodisch zu verarbeiten, dem Entwicklungsgange des kindlichen Geistes entsprechend abzugrenzen, zu trennen oder zusammenzuziehen oder um gewisse Mittelpunkte zu gruppiren; zu überlegen, wie das Vielfache des Unterrichts unter einander zu verknüpfen und für jedes ein passender Stützpunkt zu gewinnen ist; zu erwägen, was neben- oder nach einander getrieben werden kann, was auf den einzelnen Stufen vorwalten soll und welche Uebungen am zweckmäßigsten mit dem erlangten Wissen zu verbinden sind, damit das Kind das Gelernte selbstthätig verwerthen und sich desselben erfreuen lerne, u. dgl. m. — Kein noch so gutes Lehrbuch, kein noch so gelungener Leitfaden kann den Lehrer von dieser Arbeit befreien; denn wenn solche Hilfsmittel ihm auch allgemeine Anhaltspunkte und Fingerzeige geben, so bleibt ihm doch das keineswegs leichte und gleichgiltige Geschäft, nach Maßgabe der einschlagenden Verhältnisse seiner Schule das Gebotene zu ergänzen oder zu modifiziren, davon

¹⁾ 1. Kor. 6, 12.

wegzunehmen oder hinzuzuthun.¹⁾ Darum muß der Lehrer ein Mann der Einsicht sein.

Daselbe ist der Fall auch nach einer anderen Seite hin. Der Grund und Boden, auf welchem sich der Lehrer bei der Ausübung seiner Thätigkeit gestellt sieht, ist ein historischer, der sich also — da alles Menschliche in beständigem Flusse sich befindet — als das Produkt vergangener Zeiten darstellt. Wenn auch die allgemein menschliche Bestimmung auf den verschiedenen Stufen der Geschichte sich gleich bleibt, so sind doch die Verhältnisse und die gesamten Kulturmittel zu den verschiedenen Zeiten verschieden; demgemäß müssen sich auch in Uebereinstimmung mit den Kulturidealen die allgemeinen Gesichtspunkte der Erziehung, die Erziehungsideale ändern, sich modifiziren und in ihrer Anwendbarkeit in anderer Weise abgrenzen. Will nun der Lehrer in seiner Zeit und für seine Zeit gedeihlich wirken, so muß er die Gegenwart aus der Vergangenheit zu begreifen vermögen, er muß nicht nur den Zusammenhang der gegenwärtigen Kulturverhältnisse, sondern auch der heutigen Erziehungsmaximen und Erziehungsideale mit den früheren verstehen, um die gegebenen Verhältnisse genau beurtheilen und richtig benützen zu können; er muß aus der Geschichte gelernt haben, was der Gegenwart frommt, was von den erzieherischen Gedankenbestrebungen der Vergangenheit noch heute seine Berechtigung besitzt, oder was dieselbe verloren hat, um inmitten der Tagesströmung auch auf pädagogischem Gebiete einen festen Standpunkt einzunehmen und in seiner gesamten Thätigkeit ein klar erkanntes, sicheres Ziel vor Augen zu haben, und nicht der Spielball wechselnder Meinungen zu werden, oder trägerischen Schattenbildern geträumter oder von der Kultur überholter Ideale nachzujagen.

Um endlich seine Aufgabe an der Jugend sicher lösen zu können, muß der Lehrer auch ein klares Verständniß des leiblichen und geistigen Organismus des Menschen besitzen, um zu wissen, was dem Leibe zur Gesundheit und Kräftigung und dem Geiste zur ungestörten, naturgemäßen Entwicklung gereicht; er muß mit den ewig gültigen Entwicklungsgesetzen der Menschennatur vertraut sein, um die allmähliche Entfaltung der Anlagen und Kräfte des Kindes auf jeder Stufe durch Darreichung der geeignetsten Bildungstoffe zu befördern und zu heben; er muß die Gesetzmäßigkeit des gesamten geistigen Lebens kennen, um

¹⁾ Vgl. hierzu Karl Richter, Die Anforderungen der Gegenwart an den Volksschullehrer, S. 21 ff.

darnach die Reihenfolge, die Kombination und Modifikation aller verschiedenen Erziehungsmittel bestimmen und in ihrer Tragweite übersehen zu können. Nicht weniger muß er fähig sein, die einzelnen Kinder zu verstehen, die Vorgänge in ihrem Innern auch aus Aeußerlichkeiten scharf und sicher aufzufassen und ihre speziellen Dispositionen dem Erziehungszwecke gemäß zu leiten.

Erst wenn der Lehrer eine solche Einsicht, wie die angegebene, besitzt, kann er ein Mann der That sein, der denkend und nach sicheren Regeln einem sicheren Ziele zusteuert; ohne dieselbe bleibt er ein Stümper und Pflücker, der die Kinder nicht bilden und erziehen, sondern sie nur abrichten, drillen und dressiren kann.

§ 5.

Die Stellung des Lehrers in der Gesellschaft.

Einen weiteren Anhaltspunkt für den Grad der Bildung des Lehrers giebt, — neben seiner Berufsthätigkeit, — die Stellung ab, die er im Leben einnimmt.

Wenn man an die verschiedenen Berufsarten einen Werthmesser legen will, so wird der Werth eines Berufes, nach dem Grundsatz Schleiermachers, davon abhängen, „in welchem Maße er mit dem allgemein menschlichen Berufe zusammenstimmt.“¹⁾ Danach gliedern sich die Berufssphären in solche, welche den ideellen, und in solche, welche den materiellen Interessen dienen; jene stehen mit dem univiersellen Lebensberufe des Menschen in unmittelbarem, diese nur in mittelbarem Zusammenhange. Zu welcher Klasse der Beruf des Lehrers und Erziehers gehöre, kann keinem Zweifel unterliegen. Seine Hauptaufgabe besteht ja darin, Religion und Sittlichkeit, öffentliche Wohlfahrt und soziale Sitte zu fördern, wahre Aufklärung, geläuterte Einsicht, praktischen Verstand zu vermitteln, — das allgemein Menschliche verwirklichen zu helfen. Er ist also bei der Förderung geistiger Güter und Interessen direkt betheilig und gehört neben dem Gelehrten, dem Staatsmanne, dem Geistlichen, dem Arzte u. a. m. denjenigen Ständen an, welche — in der Theorie wenigstens und der ethischen Auffassung des Menschenlebens gemäß — als die „höheren“

¹⁾ Vgl. Nahlowsky, ethische Ideen, S. 59 ff., und J. H. Fichte, System der Ethik, 2. Band 2. Abth. § 135 ff.

bezeichnet werden und zu bezeichnen sind. Daß die Wirklichkeit dem freilich noch nicht entspricht, daß derartige Ansprüche zu erheben dem Lehrerstande von verschiedenen Seiten her als Hochmuthsteufel, als Gipfel des Schulmeisterdünkels u. ausgelegt wird, weil, wie der Herr v. Kamps einst sagte, der Schullehrer nichts mehr und nichts anderes sein dürfe, als ein rusticus — das kann uns hier weiter nicht kümmern; außerdem stehen so niedrigen und gemeinen Ansichten über die Stellung des Lehrerstandes auch andere und würdigere gegenüber, wie z. B. die des Franzosen Eugen Sue, der im achten Bande seines Romans „Der Findling“ geradezu „die Erhebung des Volksschullehrers zu dem Range von Staatsbeamten erster Klasse“ beantragt; „denn derjenige“, sagt er, „welcher den Menschen rechtschaffen, kenntnißreich und arbeitsam macht, kurz derjenige, der ihn moralisch schafft, muß im ersten Range stehen!“

Es ist wohl einleuchtend, daß die gesamte Bildung des Lehrers auch wirklich der Bedeutung seines Berufes entsprechend beschaffen sein müsse. Denn um geistige Güter pflegen und verbreiten zu können, muß er sie doch vorher auch erst besitzen. Dann tritt er durch seine Thätigkeit in die mannichfachen Beziehungen zu den verschiedensten Kreisen der Gesellschaft, zu den höheren, wie zu den niederen. Um auf die letzteren entsprechend wirken zu können, muß er durch seine höhere geistige Bildung sich die erforderliche Autorität zu behaupten wissen, und damit er, seiner Stellung angemessen, zu den wahrhaft Gebildeten zähle und von diesen als ebenbürtig anerkannt werde, darf man von ihm wohl mit Recht verlangen, daß er nicht nur den nöthigen gesellschaftlichen Takt im Verkehre mit den verschiedenen Menschengattungen besitze und in seinem Denken wie in seinem Handeln, in seinem Interesse wie in seinem Geschmacke, in seinem Benehmen wie in seinem ganzen Auftreten den in jedem gebildeten Kreise anerkannten und beobachteten Gesetzen der Schönheit und Schicklichkeit entspreche, sondern auch so viel wissenschaftlichen Sinn und wissenschaftliches Verständniß habe, um einem gefelligen Gespräche über außergewöhnliche Dinge nicht vorsichtig ausweichen zu müssen. Sicherlich steht es dem Lehrer schlecht an, wenn er wegen der Unbekanntschaft mit den konventionellen Formen des gefelligen Lebens, wegen der Unsicherheit seines Auftretens in ungewohnten Kreisen, wegen seiner Unbeholfenheit im Umgange mit der sogenannten „feineren“ Welt belächelt, oder hinsichtlich seiner untermittelmäßigen allgemeinen Kenntnisse von dem Arzte, dem Juristen, dem Verwaltungsbeamten, ja selbst von dem gebildeten Landmanne, der eine

Realschule oder eine landwirthschaftliche Lehranstalt besucht hat, so weit überragt wird, daß man ihn — bemitleidet. Denn die Achtung vor seiner Person trägt sich regelmäßig auch auf seinen Beruf über, und von ihm hängt ein großer Theil seines erfolgreichen Wirkens ab.

Aus seiner Stellung als Volksschullehrer sowohl als auch aus seiner Eigenschaft als Gebildeter fließt für den Lehrer aber noch eine andere Aufgabe hervor, die nämlich, auf seine gesamte Umgebung, auf das Volk bildend und fördernd einzuwirken, also ein Volkshilfner, ein Volkslehrer zu sein.¹⁾ „Die Lehrer haben den Beruf, die Roheit und Unwissenheit des Volkes zu vertreiben, die Volksschullehrer zu oberst. Der wahre Volksschullehrer erhebt sich zu einem Volkspädagogen“, so äußerte sich Diesterweg im Jahre 1846, und dasselbe hatte bereits 1831 Fellenberg in dem schon früher angeführten Schreiben an den Verfassungsath des Kantons Bern mit den Worten verlangt, daß man „in jedem Vorsteher unserer Landschulen einen Volkserzieher besitzen sollte“. Man hat, wie man daraus ersieht, die von uns gemachte Anforderung an den Lehrer nicht erst heute und gestern gestellt, sie weist bis auf jene Zeit zurück, wo die Lehrer sich mehr und mehr als Stand fühlen lernten und sich ihrer Rechte wie ihrer Pflichten eindringlicher bewußt wurden. Sie ging auch nicht etwa bloß von denen aus, welche der wohlwollende Eifer für die Volksbildung leitete, sie wurde vielmehr von den Lehrern an sich selbst gerichtet und gelangte namentlich in den vierziger Jahren zu einem entschiedenen Ausbruche.²⁾ Und dies lag ganz in der Natur der Sache; denn es trat hier das ein, worauf schon Schleiermacher in seinen pädagogischen Vorlesungen hingedeutet hatte, in welchen es heißt: „Je mehr man Ursache hat, eine steigende Entwicklung voranzusehen, desto reger muß das Streben in der ganzen Generation, die den Fortschritt und das Leben bildet, sein, und desto mehr Gelegenheit, in den geselligen Verhältnissen ein höheres Maß von Kräfte geltend zu machen.“³⁾ Jene Jahre des Ringens und Kämpfens um bessere Verhältnisse forderten auch den Lehrerstand zu einer allgemeineren Wirksamkeit und Thätigkeit auf, und bei der Theilnahme und Aufmerksamkeit, welche man in unseren Tagen wieder lebhafter als je der Bildung und Hebung der unteren Volksschichten zugewendet hat, ist der innere

1) Vgl. R. Richter, a. a. O. S. 11 und S. 27 f.

2) Vgl. Radt, Jahresbericht 1847. S. 371.

3) Schleiermacher, Erziehungslehre, herausgegeben von Plag. S. 440.

Drang zur Mithilfe dabei eben so natürlich als berechtigt. Denn „der gebildete Geist will überall gebildeten Geistern begegnen, und daher wird er absichtlich auf die Bildung seiner Umgebung einwirken.“¹⁾

Es hat nicht an Stimmen gefehlt, welche jene Forderung, der Lehrer solle auch Volkslehrer sein, als einen Ausfluß des Mißverständnisses, ja des Ehrgeizes und der Eitelkeit ausgegeben haben, wodurch die Grenze des Berufes verrückt und überschritten und der Lehrer von seinem eigentlichen Wirkungskreise abgezogen werde;²⁾ wenn der Lehrer nur in seiner Schule seine Schuldigkeit thue, so habe er das Seinige für die Volksbildung redlich gethan und es sei nicht seines Amtes, die Rolle eines Volksbegünstigers zu übernehmen. — Allerdings wird kein Lehrer zu einer derartigen Thätigkeit verpflichtet, und von den meisten wird sie auch nicht gesucht; aber solchen einseitigen, engherzigen Ansichten, wie den angeführten, die gar nicht selten in der Form von Verdächtigungen aufgetreten sind, liegt eine höchst spießbürgerliche und beschränkte Auffassung des Lehrerberufs, — wenn nicht gar die böswillige Absicht zu Grunde, das Volk so viel als möglich in seinen altübergebrachten Anschauungen und Meinungen zu erhalten, um desto sicherer über dasselbe herrschen und es als williges Werkzeug gegen die Fortschritte der Zeit gebrauchen zu können. Man vergegenwärtige sich doch nur einmal die Verhältnisse der Bevölkerung auf dem Lande, die von den größeren Verkehrsstraßen entfernt wohnt und von den Bewegungen des öffentlichen Lebens wenig, oder so viel als gar nicht berührt wird. Unbestimmt um das, was „draußen in der Welt“ die Gemüther bewegt und in Spannung erhält, fließt ein Tag wie der andere in der Besorgung der in gleichförmiger Regelmäßigkeit wiederkehrenden Berufsgeschäfte dahin. Die Jugend wächst heran, ohne daß für ihre Weiterbildung nach der Schulzeit durch Wiederholung des in der Schule Gelernten, durch Lesen angemessener populärer Schriften u. dgl. die mindeste Sorge getragen wäre. Die Zeitung, die etwa allwöchentlich einmal im Dorfkrug erscheint und wohl noch dazu als Organ der Kreisregierung alles höchst tendentiös für den „beschränkten Unterthanenverstand“ zerschneidet, und par Ordre de Mukti gehalten werden muß, bildet neben dem Kalender und vielleicht noch einem Unterhaltungsblatte die einzige Lektüre der Bewohner. Durchreisende Fremde gehören zu den Seltenheiten, und politische oder populär-wissenschaftliche Reiseprediger bringen

¹⁾ Raabe, Jahresbericht 1846. S. 295.

²⁾ Vgl. Steglich, Der Bildungsgang des Volksschullehrers. 1857. S. 35 f.

erst recht nicht so weit vor, um einmal eine wohlthätige Bewegung und Unterbrechung in das träge dahinschleichende Alltagsleben zu bringen und die zähe Masse auf einige Zeit aus ihrer Letargie zu erwecken. Dagegen predigt der Herr Pfarrer in weltflüchtiger Sehnsucht nach dem Himmel seiner Gemeinde fleißig die Vergänglichkeit und Mühseligkeit des irdischen Jammerthals, um sie von der Beschäftigung mit der bösen Welt und ihren räuberischen Anschlägen möglichst ab- und in Sein Reich hinüberzuziehen, der Lehrer aber, der neben ihm in vielen solchen Gemeinden immerhin noch der Gebildete ist, hat doch infolge seiner mangelhaften Bildung weder die Befähigung, noch den Trieb, noch auch wegen des auf ihm lastenden Druckes von oben den Muth, durch eine über den Kreis der Schulstube hinausgreifende Thätigkeit bessernde Hand anzulegen. Darf man sich da wundern über das grobe Unverständniß, das ganze Klassen der Bevölkerung für die wichtigsten politischen und sozialen Zeitfragen und ihre Lösung zeigen? Kann es da noch auffallen, daß den wohlwollendsten Bestrebungen zur Verbesserung der bürgerlichen und staatlichen Verhältnisse, gleichviel, ob sie von den Männern des Volkes, oder von wohlgesinnten Regierungen ausgehen, die größte Gleichgiltigkeit, Theilnahmllosigkeit und Kälte entgegenreten, welche den Fortschritt auf den Gebieten des öffentlichen Lebens aufs nachtheiligste hemmen und auf Jahrzehnte hinaus verschleppen?

Sicherlich ist unter solchen wie überhaupt unter allen Verhältnissen die Mission als Volkslehrer für eine der schönsten und weitreichendsten Pflichten des Schulamtes zu erachten, und der Lehrer theilt die Pflicht, auf die Bildung und Veredlung des Volkes einzuwirken, nicht etwa bloß mit allen Gebildeten,¹⁾ sondern er ist jedenfalls auch mehr als mancher andere zur Ausübung dieser Pflicht geeignet. Meist aus dem Volke selbst hervorgegangen, steht er auch wieder so recht in der Mitte des Volkes und ist darum am besten im Stande, die Bedürfnisse, die Interessen, die Sitten und Anschauungen des Volkes genau kennen zu lernen. Vertraut mit solchen Eigenthümlichkeiten vermag er am sichersten zu beurtheilen, wo die Hebel rechter Bildung am wirksamsten anzusetzen sind und ist dann auch in der Lage, das gesunde Volksthümliche fortzubilden, das Ungefunde und Kranke beseitigen und eine Veredlung des Volksgesistes herbeiführen zu helfen. Und wie kann er durch den unmittelbaren Verkehr mit der Gemeinde, durch Gründung von Bildungsvereinen, Volksbibliotheken u. s. w. für die wahre Aufklärung

¹⁾ Wie dies Herr Steglich behauptet, a. a. O. S. 36.

wirken, Verständnis und Interesse für die öffentlichen Angelegenheiten der Gemeinde, des Kreises, des Staates wecken und im Sinne und Dienste des Fortschrittes den Bestrebungen der Edlen einer Nation förderlich sein! Nach wenigen Jahren kann er die ganze Gemeinde seine Schüler nennen, und hat er namentlich schon die Herzen der Jugend sich zu gewinnen verstanden, so wird sein Einfluß mit den Jahren immer mächtiger. Die enge Beziehung, in welche er als Lehrer und Erzieher der Jugend zu den Familien tritt, läßt ihn allen als „Gehilfen ihrer Freude“, als Freund und Berather erscheinen, bei dem man gern anklopft, um sich seinen Rath, seinen Beistand, seine Hilfe zu erbitten. Dagegen kann selbst der Einfluß des Geistlichen nicht aufkommen, hinter dem man gegenwärtig mehr als je, und nicht mit Unrecht, nur „den Herren über den Glauben“¹⁾ erblickt und der sich häufig genug selbst als der „Diener des Wortes“ für die meisten Gemeindeglieder in eine unnahbare Höhe rückt oder sich ihnen gegenüber in ein eigenthümliches Licht setzt, indem er der Zeitkultur, selbst soweit sie in die bescheidenen Dorfhöfen vorgebracht ist, feindlich gegenübertritt, — sei es auch nur insofern, als er gegen Hagel-, Brand- und Lebensversicherungen, die man als wohlthätig anerkennt, in blindem Eifer predigt. — Wahrlich, keiner ist so, wie der Lehrer berufen, der Dolmetscher zwischen Wissenschaft und Leben, zwischen Gelehrten und Volk zu sein. Und wie oft bitten die Erwachsenen ihn um eine Belehrung; wie häufig verlangen die Eltern von ihm für ihre Kinder eine in ihrer Umgebung nicht erreichbare Vorbildung für höhere Lehranstalten; oder Fortbildungsschulen, Arbeitervereine u. dgl. suchen in ihm eine geeignete Lehrkraft.

Zu dem allen gehört freilich, wie auch die Gegner solcher Thätigkeit einsehen, daß der Lehrer „gründlichere und umfassendere Bildung besitzt als die Mehrzahl derer, die zum ‚Volk‘ gehören, wenigstens als die Mehrzahl der Mitglieder seiner Gemeinde,“ nicht aber, wie sie übertreibend hinzusetzen, „daß er seine Zeitgenossen an Bildung des Geistes und an Kenntnissen überragt.“²⁾ Wenn man es freilich, wie Herr Steglich, für keine Schande erklärt, „wenn der Schullehrer bei einzelnen talentvollen und fleißigen Schülern dahin kommt, daß er zu ihnen sagen muß: Bei mir kannst Du nun nichts mehr lernen,“ sondern nur als einen Beweis, „daß diese Schüler das Ziel der Elementarvolksschule erreicht haben und nun vielleicht

¹⁾ 2. Kor. 1, 24.

²⁾ Steglich, a. a. O. S. 35.

höheren Bildungsanstalten zu übergeben sind,¹⁾ so wird man es allerdings erst recht als keine Schande für den Lehrer betrachten dürfen, wenn er den Gemeinbegliedern, Vereinsvorständen zc. erklären muß: „Bei mir dürft ihr nicht um Rath, um Belehrung und Unterweisung nachfragen, denn ich weiß selbst nicht mehr, als was ihr alle schon lange an den Schuhsohlen abgelaufen habt.“ Derartige Auslassungen wollen aber, in verständliches Deutsch übersetzt, nichts weiter sagen, als daß der Lehrerstand fein säuberlich und künstlich auf dem Standpunkte eines Vboters erhalten werden müsse und kennzeichnen den nichts weniger als volkfreundlichen Geist, der die Merkmalen und reaktionären Parteigänger befeelt.

Daß der Zweck des Schulamtes und die Stellung des Lehrstandes zu den übrigen Lebenskreisen den Maßstab für den Bildungsgrad des Lehrers abgeben müssen, haben alle einsichtsvollen, die Zeit begreifenden Männer anerkannt. Mit Rücksicht auf die steigende Entwicklung verlangt Schleiermacher: „Der Volksschullehrer muß der entwickeltste und gebildetste Mann im Volke sein, aber auch aus dem Volke, weil er rein für das selbe ist. Der Ueberschuß seiner Kräfte ist es gerade, den der Volksschullehrer in seiner Gewalt haben muß, damit er das Fortschreitungsmaß einer Generation übersehen und die Fortschreitung fördern kann.“ „Wenn das Bedürfnis eintritt, die Unterrichtsgegenstände in der Volksschule zu erweitern, so muß der Lehrer in der Volksschule auch so beschaffen sein, daß er eine solche Erweiterung bewirken kann.“²⁾ — Ebenso sagt Diesterweg mit Rücksicht auf die Berufsthätigkeit des Lehrers: „Der Elementarlehrer, welcher den mit Recht an ihn zu machenden Ansprüchen soll genügen können, bedarf einer in seiner Art eben so reifen Bildung, wie ein Lehrer höherer Anstalten, ein Prediger und ein Arzt. Hält man diesen Grad der Bildung bei ihm für entbehrlich, so hat man eine niedrige Ansicht von der Menschennatur, keinen Begriff von dem Wesen des Berufes, kleine Kinder zu bilden, und nicht die Absicht, die Anforderungen an zu steigende Bildung aller Klassen

¹⁾ Steglich, a. a. D. S. 35.

²⁾ Schleiermacher, Erziehungslehre, herausgegeben von Platz, S. 439 f.

zu begünstigen.“¹⁾ — Und selbst ein Mann, wie der Schulrath Otto Schulz, dem man gewiß weder Mangel an Erfahrung, noch Mangel an Besonnenheit und Vorsicht wird vorwerfen können, erklärte es als durchaus wünschenswerth, „daß der allein stehende Lehrer auf dem Lande eine höhere Bildung erhalte, als bisher.“²⁾ und äußerte in einem Berichte an den Minister Eichhorn: „Soll die Bevölkerung des Landes sittlich wie geistig gehoben und zu einer verständigen Beurtheilung der Verhältnisse tüchtig gemacht werden, so ist es von der äußersten Wichtigkeit, daß der Schullehrer ein gebildeter Mann sei.“³⁾ Der Lehrerstand selbst aber, von edlem Streben beseelt, hat sich solchen Forderungen angeschlossen und damit, wie Diesterweg behauptet, den Beweis geliefert, „daß er bereits Bildung erlangt hat, denn ohne sie verlangt man nicht nach mehr.“⁴⁾ „Er will weiter, er ist nicht zufrieden mit den Leistungen, die er bisher produziert hat, und verlangt nach Hilfe, Unterstützung und Hebung, um mehr zu leisten, um den Anforderungen an Erziehung und Bildung, die nicht nur die Welt, sondern die er selbst zu machen sich gedrungen fühlt, mehr und mehr, und dadurch sich selbst zu genügen.“⁵⁾

Drittes Kapitel.

Nothwendigkeit der Reorganisation der Seminare.

§ 6.

Die Mängel der Seminare.

Wer unserer bisherigen Auseinandersetzung mit Aufmerksamkeit gefolgt ist, für den liegt es wohl außer Zweifel, daß unsere heutigen Seminare den Ansprüchen der Zeit, den Anforderungen edelgesinnter, für den Fortschritt begeisteter Männer und den Wünschen des besseren

¹⁾ Diesterweg, die drei preuß. Regulative. II, S. 75.

²⁾ Vgl. Brandenburger Schulblatt 1848, S. 419.

³⁾ Vgl. ebendas. 1849, S. 152.

⁴⁾ Vgl. Diesterweg, a. a. O. II, S. 75.

⁵⁾ Vgl. ebendas. I, S. 85.

Theils der Lehrerschaft selbst keineswegs entsprechen. Entstanden zu einer Zeit, wo man, die Nothwendigkeit einer allgemeinen Volksbildung mehr und mehr anerkennend, die sehr ärmliche kirchliche Bildung irgend eines Christenmenschen nicht mehr als Befähigung zum Schulehalten gelten lassen konnte, genügten sie dem ursprünglichen Zwecke, der Unwissenheit des Lehrerstandes durch schnelle Zeitigung ihrer Jünger zu steuern. Da sie aber trotz einzelner Verbesserungen dieser Tendenz im wesentlichen treu geblieben sind, so waren sie nicht vermögend, einen Lehrerstand hervorzubringen, der den Aufgaben der Zeit gewachsen gewesen wäre; sie konnten das Bedürfniß einer allseitigen Bildung der Lehrer nur mehr und mehr hervorrufen und zum Bewußtsein bringen, nicht aber befriedigen. Und da man namentlich seit dem Erscheinen der Regulative und ihrer Nachahmungen durch die von ihnen vorgeschriebene Seminarbildung um den Stand der Lehrer eine chineesische Mauer zu ziehen suchte und ihn von den gebildeten Ständen ausschloß,¹⁾ so erklärt sich daraus zur Genüge die Unzufriedenheit mit den den Zeitforderungen nicht entsprechenden Leistungen der Seminare.

Wenn nun auch bereits im Vorigen verschiedene Mängel der jetzigen Seminare angedeutet sind, und wenn es auch im Folgenden nicht ganz zu vermeiden sein wird, einzelne Streiflichter auf dieselben fallen zu lassen, so erscheint es doch geboten, die wichtigsten jener Mängel hier zusammenzufassen, um dadurch die zu machenden Reorganisationsvorschläge zu begründen.

Die Gründe der mangelhaften Leistungen der Seminare konzentriren sich im wesentlichen um zwei Punkte, um die ungenügende Vorbildung für das Seminar, und um die ganze Tendenz der Seminarbildung.

Inbezug auf die Vorbildung, welche man von den in das Seminar Eintretenden verlangte, wurde allgemein die gewöhnliche, nicht immer sehr glänzende Dorfschulbildung zur Voraussetzung genommen, und auch hierbei sah man sich, gedrängt durch die Verhältnisse, häufig zu Kon-

¹⁾ Auch auf den Titeln der für Lehrer bestimmten Bücher trat diese menschenfreundliche Herabstimmung zum Vorscheine. So gab z. B. der schon erwähnte Direktor des Fletcherschen Seminars in Dresden, J. A. W. Steglich, im Jahre 1853 zwei Schriften, eine Bibelkunde und eine biblische Geographie heraus, von denen jede auf dem Titel den bemerkenswerthen Beifas führte: „Ein Handbuch für ungelehrte Leser, insbesondere für Lehrer und die Schüler höherer Bildungsanstalten.“ — Gewiß eine höchst liebenswürdige Schmeichelei für den Lehrerstand, diese Zusammenstellung! —

jeffionen genöthigt, die wieder auf die Seminarbildung einen höchst ungünstigen Rückschlag äuferten. Da sich nämlich wegen der geringen Aussichten auf anständiges Auskommen, äußere Stellung und Achtung im Lehramte meist nur Söhne unbemittelter Eltern und Jünglinge aus den unteren Ständen dem Lehrerberufe zuwandten, deren allgemeine Bildung eine sehr dürftige war, ¹⁾ und da die Zahl der Aspiranten mehr und mehr abnahm und die Auswahl unter denselben immer beschränkter wurde, so mußte man, um nur den stetig wachsenden Bedarf von Lehrern einigermaßen zu decken, die ohnehin äußerst mäßigen Anforderungen bezüglich der allgemeinen Bildung bei der Aufnahme ins Seminar noch mehr herabsetzen, und man mußte nehmen, was sich meldete, und froh sein, die frei gewordenen Plätze im Seminare wenn auch durch unfähige, talentlose, jedenfalls ungenügend vorbereitete junge Leute wieder gefüllt zu haben. — In Anbetracht solcher Mißstände und ihrer Folgen stellte daher Dießterweg im Jahre 1845 an den Minister Eichhorn das Ersuchen, das unter seiner Leitung stehende Seminar in Berlin lieber aufzuheben, wenn sich kein Mittel fände, die ungünstigen Zustände und Hindernisse einer angemessenen Lehrerbildung (insbesondere den Mangel an Konkurrenz bei den Aufnahmeprüfungen) hinwegzuräumen, ²⁾ und der Schulrath Otto Schulz berichtet, daß sich bei der Aufnahmeprüfung in dieses Seminar im Jahre 1845 für die Besetzung der 16 etatsmäßigen Seminaristenstellen nur — 10 Präparanden gemeldet hatten. ³⁾ Von einer guten Elementarschule durfte man mehr erwarten, als was angehende Seminaristen leisteten und was man von ihnen verlangte.

Die Klagen darüber sind seit Jahren geführt worden und werden auch heute noch nicht nur von den Seminaren selbst erhoben, sondern auch von den Regierungen bestätigt. So äußerte z. B. der Seminar-
direktor Schütze in Waldenburg auf der 12. sächsischen Lehrerversammlung zu Chemnitz im Jahre 1864 bei Gelegenheit der Debatte über die mangelhafte Seminarbildung: „Sie sollten wissen, was für Erfahrungen wir Seminarlehrer machen, wenn wir rezipiren, was für unreife Leute wir da bekommen; wie wenig im Rechnen, in der Geographie, in der Orthographie, selbst in der Religion geleistet wird, was für Aufträge wir bekommen! Unsere Aspiranten geben kein glänzendes Bild von

¹⁾ Vgl. Schütze, a. a. O. S. 24.

²⁾ Vgl. Rade, Jahresbericht 1847, S. 358.

³⁾ Vgl. Brandenburger Schulblatt 1845, S. 159.

einer Anzahl Elementarschulen.¹⁾ Es findet sich wohl ein Drittel, oft die Hälfte der Aufzunehmenden, die nicht orthographisch schreiben können“ u. c.²⁾ In ähnlichem Sinne sprach sich derselbe Mann bei gleicher Gelegenheit auch auf der 13. sächsischen Lehrerversammlung zu Dresden im Jahre 1867 aus,³⁾ und die sächsische Regierung weist in einem offiziellen Schriftstücke wiederholt darauf hin, daß sich „einzelne (?) Seminare“, weil „der Zufluß zu denselben oft sehr unzureichend war, nicht selten mit äußerst ungenügend und lückenhaft vorbereiteten Aspiranten begnügen und bei dem Mangel an Lehrern dieselben doch fast ohne Wahl aufnehmen mußten, um nur die offen gewordenen Stellen wieder zu füllen.“⁴⁾

Angesichts solcher Verhältnisse sahen sich die Seminare vor die Alternative gestellt, entweder die allgemeine Bildung ihrer Zöglinge sich mit zur Aufgabe zu stellen, also der gewöhnlichen Dorfschulbildung, auf der sie ruhten, noch in etwas nachzuhelfen und daran die Fähigkeit des Lehrens, die Berufsbildung, anzuknüpfen, mithin beides gleichzeitig und neben einander zu treiben, — oder sich auf den Standpunkt der Regulative zu stellen, nach welchem die Bestimmung der Seminare, als Fachschulen, nicht die ist, „eine allgemeine Bildung mitzutheilen, sondern die jungen Männer zu tüchtigen Elementarlehrern auszubilden“,⁵⁾ und nach welchem sich die Seminare mit dem „Nothwendigsten“, mit der höchst „elementaren“ Bildung, welche die Aspiranten mitbrachten, begnügen mußten, um darauf in 2—3 Jahren eine dem entsprechende nothdürftige praktisch-pädagogische Ausbildung zu setzen. Wurden durch die letztere Richtung die Halbbildung und die Ignoranz des Lehrerstandes gesetzlich sanktionirt und die Seminare zu armseligen Schulmeisterfabriken gemacht, in welchen die Seminaristen, jedes tieferen Verständnisses baar, nach einer Schablone zum „Schule-

¹⁾ Dieser Schluß auf die Elementarschulen würde nur dann zutreffend sein, wenn Herr Schübe den Nachweis zu liefern versucht hätte, daß jene schlecht vorbereiteten Aspiranten die besten oder doch besseren Schüler der Elementarschule gewesen seien; aus nahe liegenden Gründen darf man aber wohl auf etwas anderes, wenn nicht gar auf das Gegentheil schließen und annehmen, daß die besseren Schüler der Volksschule etwas besseres zu thun gewußt haben, als ins Seminar zu gehen.

²⁾ Vgl. Säch. Schulzeitung 1864, S. 366.

³⁾ Vgl. Säch. Schulzeitung 1867, S. 405.

⁴⁾ Vgl. Exposé u. S. 62, S. 76 u.

⁵⁾ Vgl. Stiehl, Aktenstücke u. S. 16.

halten“ mechanisch und handwerksmäßig zugefugt werden mußten, so wurden die der ersten Richtung folgenden Seminare durch Vereinigung zweier Ziele (der allgemeinen Bildung und der Fachbildung), statt pädagogische Fachschulen zu sein, „unpädagogische Realschulen,“¹⁾ welche, weil sie zwei Herren dienen wollten, in eitel Halbheiten und Beliebtäten stecken blieben.

Es gehört kein sonderlicher Verstand dazu, um einzusehen, daß die Verfolgung der zuletzt erwähnten Doppelaufgabe nur zum Nachtheile des einen, wie des anderen ausschlagen kann. Mußte man sich hinsichtlich der allgemeinen Bildung darauf beschränken, die betreffenden Fächer, wie es die sächsische Seminarordnung von 1857 in § 40 vorschreibt, nur „partiellweise, nach dem Gesichtspunkte des Wichtigsten, des Naheliegenden und leicht Verständlichen, des für das tägliche Leben Nützlichen und Brauchbaren im Unterrichte“ zu behandeln, so mußte man hinsichtlich der Fachbildung darauf Bedacht nehmen, das eben erst theoretisch Gelehrte möglichst rasch zu praktischer Anwendung bringen zu lassen, ja die Gegenstände der allgemeinen Bildung selbst in der Form zu geben, in welcher sie in der Elementarschule zu lehren sind. Oder man sah sich auch, wo man die ins Seminar mitgebrachte allgemeine Bildung für gar zu dürftig hielt, derselben vielleicht gar so weit nachzuhelfen veranlaßt, daß man die pädagogische, namentlich praktische Ausbildung „faktisch als eine Nebensache zu behandeln“ genöthigt war, wie dies ein sächsischer Seminardirektor eingesteht.²⁾ So wollten die Seminare Fachschulen und allgemeine Bildungsanstalten zu gleicher Zeit sein und waren weder das eine, noch das andere in rechter Weise; sie waren Zwitteranstalten, die eins über dem andern zu vernachlässigen gezwungen waren, die von jedem nur ein Bißchen geben konnten und wenn sie aufrichtig gewesen wären, ihren Lehrplänen hätten das Motto beifügen müssen: „In omnibus aliquid, in toto nihil.“ Denn es fanden sich da so eine Menge verschiedenartiger Unterrichtsfächer beisammen, die alle neben einander getrieben werden mußten, daß, selbst wenn die jungen Leute immer befähigt gewesen wären, sich das erforderliche Maß positiver Kenntnisse im Seminare anzueignen, doch bei der kurzen Spanne Zeit von 2—3 Jahren von einer verständnißvollen Durchbringung, von einer wirklichen Verdauung der gebotenen Kenntnisse nicht im entferntesten die Rede sein

¹⁾ Vgl. Preßler, deutsche Schulreform, 1850. S. 280.

²⁾ Vgl. Schübe, a. a. D. S. 34.

konnte, sondern nur von einem oberflächlichen Denker oder von einem geistlosen, mechanischen Einpaulen. „Das Seminar soll alles in allem sein“, schrieb Nagend ein sächsischer Seminarlehrer im Jahre 1845; „denn die sogenannte Präparandenbildung verdient nicht den Namen derselben. In 2—3 Jahren, wo man sich nicht getraut einen Schneider zu bilden, da muß der Volksschullehrer fertig sein.“¹⁾ Und so ist es im wesentlichen auch heute noch.

Das andere hauptsächliche Gebrechen, an welchem die Seminare leiden, ist die orthodoxy-kirchliche Tendenz, die „Christliche“ Richtung, welche man seit den letzten Jahrzehnten in der Seminarbildung eingebürgert hat. Nachdem man in den Jahren der Revolution die „Gottlosigkeit“ und „sittliche Versunkenheit“ des Volkes sowohl als des Lehrerstandes an den maßgebenden Stellen erkannt zu haben meinte, mußte man doch bemüht sein, das Volk, und zunächst die Schule und die Lehrer, zu „entweltlichen“ und wieder „christlich“ zu machen. Darum wurde nun die wortgetreue Kenntniß des Katechismus, der biblischen Geschichte, der Perikopen des Kirchenjahres und der messianischen Weissagungen, die Kenntniß von 18 ganzen Psalmen, 50 Kernliedern, nach dem Urtext memorirt, und einer entsprechenden Anzahl von Bibelprüchen zur ersten und wichtigsten Vorbedingung für die Aufnahme ins Seminar gemacht und kühnlich behauptet, daß dadurch „die Präparanden ihren Geist mit würdigem, dem künftigen Lehrerberufe entsprechenden Inhalte bereichern und durch dessen klare Verarbeitung die notwendige formelle Bildung erlangen“ würden;²⁾ im übrigen hielt man es für genügend, wenn die Aufzunehmenden einen einfachen Aufsatz ohne grobe Fehler schreiben könnten und in den Realien mit dem bekannt seien, was ein einfaches Schullesebuch (Theel!) davon bietet.³⁾ Ein eben so großer Nachdruck wurde auf derartige religiöse Memorirstoffe im Seminar selbst gelegt, während man alle übrigen Unterrichtsfächer sorglich beschnitt oder entfernte, welche zum Denken und dadurch zu „Verirrungen“ hätten Veranlassung geben können, und orthodoxy-kirchliche Lehrbegriffe, wie die von der Erbsünde, dem Opfertode Jesu u. a. als die ausreichende und beste Grundlage der gesamten Erziehungslehre hinstellte.⁴⁾ Nimmt man hierzu noch, daß nicht die pädagogische Erfahrung und wissen-

¹⁾ Vgl. Sächs. Schulzeitung 1835. Nr. 7.

²⁾ Worte des 2. Regulativs, herausgegeben v. Stiehl, S. 59.

³⁾ Vgl. ebendas. S. 56 f.

⁴⁾ Vgl. ebendas. 1. Regulative S. 14.

schaftliche Tüchtigkeit, sondern in erster Linie die „Bekanntnistreue“ bei der Wahl von Seminarlehrern und Seminar Direktoren maßgebend war, damit ja aller Unterricht rein säuberlich „kirchlich“ herausgeputzt werde; ¹⁾ daß man Bücher, wie Zellers „Lehren und Erfahrungen für christliche Arznenlehrer“ und andere fromme Schriften des Calwer Verlags als Lehrbücher und Leitfäden in den Seminaren einführt; daß man die Internate, angeblich um „die oft schwer vernachlässigte Erziehung der Zöglinge so frühzeitig und so vollständig als nur immer möglich zu vollenden,“ ²⁾ in die fürsorglichste Pflege nahm; daß man den Seminarzöglingen keinen Schritt über die Schwelle des Seminarhofes hinaus ohne vorherige Erlaubnis des Herrn Direktors zu thun gestattete, um sie ja vor jeder „Verführung der argen Welt“ zu behüten; daß man neben solcher klösterlichen Zucht noch den frommen Andachtsübungen im Seminare eine breite Basis ³⁾ u. dgl. m.: nimmt man das alles zusammen, so ist die oben

¹⁾ Der Verfasser hat aus eigener Erfahrung derartigen Unterricht bei dem schon S. 49 erwähnten Pastor Böttcher, dem früheren Redakteur des „Pilger aus Sachsen“ — eines hyperorthodoxen kirchlichen Blattes — kennen gelernt. Bevor der genannte Herr ins Pfarramt überging, wo er sehr bald durch sein starkkirchliches, unduldsames Auftreten eine traurige Verühmtheit erlangte, war er, ein junger 24 jähriger Theologe, an dem Fletcherschen und dann an dem Friedrichstädter Seminare thätig. Obgleich er in letzter Stellung, wo ihn der Verfasser noch ein Vierteljahr lang zum Lehrer hatte, kein einziges mit der Religion und der Kirchenlehre in Bezug stehendes Fach vertrat, übergoß er doch jeden Lehrgegenstand mit einer christlichen Brähe. Die Seelenlehre ertheilte er biblisch auf Grundlage von Zellers biblischer Seelenlehre, die er auch sehr angelegentlich empfahl, und in den deutschen Sprachstunden, in der Stylistik u. zog er jede Gelegenheit mit Haaren herbei, um den Seminaristen die Dogmen von der Existenz des Teufels, von der Erbsünde, vom Opfertode Jesu, von der Rechtfertigung u. in seiner Weise vorzutragen und sie den Seminaristen ins Gewissen zu reden. — Anderwärts ist es, wie uns mitgetheilt worden ist, nicht besser gewesen.

²⁾ Vgl. Exposé S. 52.

³⁾ Vgl. Leipziger Blätter für Pädagogik, Bd. III., S. 4 Anm., wo von einem früheren Zöglinge des Fletcherschen Seminars in Dresden erzählt wird, daß an Sonntagen, wo alles glücklich zusammentraf, d. h. aller 14 Tage in den ausgehenden Wintermonaten, folgende Summe von Gebeten, Andachten und anderweitigen Beschäftigungen mit religiösem Stoffe zusammentamen: 1) Gebet vor, 2) nach dem Frühstück; 3) Morgenandacht mit Lektürlösung von 7 bis $\frac{1}{2}$ oder 8 Uhr; 4) Besuch der Kirche von 9 bis 11 Uhr; 5) Aufschreiben der Predigt in den freien Stunden des Tages; 6) Gebet vor, 7) nach dem Mittagessen; 8) Predigtvorlesung mit Gesang in der Waisenhaus-

erwähnte Tendenz der Seminare zur Genüge gekennzeichnet. Die Seminare wurden und sind zum guten Theil noch rein kirchliche Ab- richtungsanstalten, bestimmt, der orthodox-kirchlichen, in den einzelnen Staaten von der herrschenden politischen Partei begünstigten Richtung förderjamst in die Hände zu arbeiten. Ja, man hat aus diesem in den Seminaren herrschenden Geiste auch gar kein Fehl gemacht, und die Seminare selbst haben bei Gelegenheit den Schüler in dieser Beziehung unkluger Weise mehr gelästet, als es höheren Orts vielleicht angenehm und erwünscht gewesen ist. So spricht sich z. B. der Seminardirektor Köhler in Grimma über die Aufgabe des Seminars also aus: „Hauptsache ist die christlich-religiöse Bildung, welche nicht allein durch Unterricht, sondern auch durch fromme Uebungen, reges Interesse für die Kirche, deren verarbeitende und mitwirkende Gehilfin die Schule ist, gefördert wird. ¹⁾ Und noch im Jahre 1867 konnte ein anderer, kaum erst in das Seminar eingetretener Seminardirektor Sachsens, Herr Schmidt in Annaberg, in blindem Eifer gegen alle, die mit den Leistungen der Seminare nicht zufrieden sind, den Zweck der Seminare, als „christlicher Berufs- anstalten“, dahin bestimmen, daß sie ihre Zöglinge „zur freiwilligen Unterordnung unter ihre Geistlichen, auch als Lokal- schulispektoren“ heranzubilden haben. „Denn zur Christlichkeit“ setzt er weiter auseinander — und wir wollen unsere Leser nicht um die Gelegenheit bringen, die Schärfe der Logik des Genannten und seinen Begriff von der Sittlichkeit aus seinen eigenen Worten kennen zu lernen — „zur Christlichkeit gehört als wesentliches Merkmal die Sittlichkeit. Die Sittlichkeit aber hat ihr Kriterium im freiwilligen Gehorsam, also auch in der billigen und willigen Unterordnung unter den unmittelbar Vorgesetzten (II). Das Seminar aber würde keine christliche Berufsanstalt sein, wenn es nicht zugleich auch eine sittliche sein wollte. Eine sittliche Anstalt aber würde das Seminar zu sein aufhören, wenn es nicht auch auf eine willige Unterordnung seiner Zöglinge unter ihre späteren Vor-

kirche von $\frac{1}{2}$ bis $\frac{3}{4}$ Uhr; 9) Fastenandacht im Seminare, bestehend aus Vor- lesung der Passionsgeschichte, Gebet und wiederholtem Gesang von 3 bis 4 oder $\frac{1}{2}$ 5 Uhr; 10) Gebet vor, 11) nach dem Abendessen; 12) Abendandacht von 9 bis $\frac{1}{4}$ oder $\frac{1}{2}$ 10 Uhr. Mit Recht wird dazu bemerkt: „Soweit uns die Einrich- tungen der Klöster bekannt sind, ist selbst in diesen die Ausdehnung der Gebets- übungen u. nicht bis zu solcher Höhe getrieben worden.“

¹⁾ Bgl. J. A. Köhler, Nebenseminare u. 1854. S. 5.

gesezten hinarbeiten und die christlichen Tugenden der Friedfertigkeit und des freiwilligen Gehorsams pflegen wollte.“¹⁾

In den erwähnten Mängeln der Seminare sind denn auch die ungenügenden Resultate begründet, welche die heutigen Seminare aufzuweisen haben. Wie können aus solchen Anstalten freie, edle Charaktere, geistig geweckte, denkende, ihre Zeit begreifende Männer, praktisch tüchtige, für ihre Fortbildung geschickt und fähig gemachte Lehrer erwartet werden? Müssen sie nicht, um mit Diesterweg zu sprechen, halbgebildete, hohle, unwissende, darum aber auch eingebildete, über alles absprechende, vom Hochmuthsteufel besessene Köpfe, verkümmerte und verunmüdete, auf ihr ausschließliches Heilsystem schwörende, kriechende und sich duckende, jeden Andersdenkenden verketzernde Menschen, einförmige, langweilige, den jugendlichen Geist tödtende, dem Handwerksfium ergebene, mit keiner Spur von psychologischem Blick ausgerüstete Lehrer bilden? Lehrer, welche wohl nach Vorschriften zu arbeiten, aber kein selbständiges Werk auszuführen vermögen, welche „ohne Umsehen, gleich Pferden mit Scheulebern versehen, ein und dieselbe Straße, die nach ihrer Meinung allein die „richtige“ genannt zu werden verdient, wandern in pedantisch-langweiligem Schritte, die frische Jugend in denselben Gang hineinrührend, ihr zur Dual und der freien, individuellen Entwicklung zum Verderben; Lehrer, welche keine fremde Sprache kennen, in der Geschichte, wie in der Natur und der nationalen Literatur Ignoranten sind und sich in gebildeter Gesellschaft von jedem Real Schüler, von jeder Frau, von jedem erwachsenen Mädchen beschämen lassen, welche „in geselliger Beziehung höchstens vom Kopf bis zum Fuße geschmiegelte und gebügelte Menschen mit wurm- oder aalförmigem Leibe“ sind, die, um sich wegen sichtbar gewordenen Mangels allgemeiner Bildung zu decken, „auf ihre Rechtgläubigkeit pochen, durch Instinkt zur ‚Fortifikation ihres Daseins‘ (wie Göthe es nennt) zu denjenigen über-treten, qui se vonts dévots, de peur de n’être rien;“²⁾ Lehrer, welche

¹⁾ Vgl. Chr. Frdr. Schmidt, Zur Seminarfrage. Polemische Flug-schrift zc. 1867. S. 11 f. — eine Schrift, welche nicht bloß durch ihre maß-losen und gehässigen Ausfälle und ihre hart an das Pyrische streifende Sprache, sondern auch durch den Schein der Gelehrsamkeit, der in eitlen, echt schul-meisterlichem Gepränge mit zahllosen Fremdwörtern, philosophischen Schul-ausdrücken zc. zum reinsten Ausdruck kommt, einen geradezu abstoßenden Eindruck macht.

²⁾ Vgl. hierzu Diesterweg, die drei preuß. Regul. II, S. 116; III, S. 129; II, S. 74.

den gewöhnlichsten Anforderungen gebildeter Eltern an den Unterricht und die Erziehung ihrer Kinder nicht zu genügen im Stande sind, welche die Verhältnisse der Gegenwart weder richtig zu beurtheilen, noch ihnen Rechnung zu tragen, noch in ihrer Person den Lehrerstand aus seiner mißlichen gesellschaftlichen Stellung zu heben, sondern ihn darin nur zu befestigen und zum „geistigen Proletariate“ zu stempeln vermögen? —

Solche Bildungsergebnisse der heutigen Seminare sind keineswegs eingebilbete, nach bloßen Phantomen gezeichnete, sie liegen für jeden, der zu sehen und zu urtheilen vermag, offen zu Tage, oder um mit den, freilich in anderem Sinne gebrauchten ungeflügelten Worten des Seminar-Direktors Thilo zu reden, „diese ganz deutlich in die Augen fallenden Früchte, welche von der in der letzten Epoche bei ihnen in Anwendung gebrachten Unterweisungsart mit Sicherheit abzuleiten sind, haben sich denen gezeigt, welche sie zu beachten und zu beurtheilen Gelegenheit, Fähigkeit und Beruf hatten.“¹⁾ Wenn trotzdem aus diesem und jenem Seminar immerhin noch einzelne tüchtige, berufsbeifrige, praktisch gewandte Lehrer hervorgegangen sein mögen, so war dies weniger die Folge der jetzigen Seminareinrichtungen, als vielmehr die Fügung glücklicher Umstände, die Frucht der Einsicht, Hingabe und Begeisterung einzelner Seminarlehrer, und ein Beweis für die Unverwüstlichkeit der menschlichen Natur, die auch nach mehrjährigen an ihr geübten Verrenkungsversuchen und Verpfuschungskünsten noch so viel innere Kraft behalten hat, um unter glücklicheren Verhältnissen sich wieder aufzurichten, dem Lichte entgegen; aber die Einseitigkeit und Oberflächlichkeit, die Absprecherei und Halbwisserei der jungen Lehrer liefen nebenher zu Haus, und es war kein Mangel an tönendem Erze und klingenden Schellen. Und wenn man es wohl versucht hat, die Vortrefflichkeit der bestehenden Seminarverhältnisse durch den Hinweis auf den blühenden Zustand des Volksschulwesens und auf die allgemeine Achtung des Lehrerstandes in diesem oder jenem Lande zu beweisen, so vergißt man dabei, (ähnlich wie bei den, vom Seminar-Direktor Thilo u. a. den preussischen Regulativschulen zugeschriebenen „glorreichen“ Siegen des Jahres 1864 und 1866) nur die Kleinigkeit, daß nicht die aus den heutigen Seminaren hervorgegangene Lehrerschaft die Volksschule zur Blüte gebracht hat und als der Träger des jetzigen geachteten Lehrerstandes gelten kann, sondern die ältere, in vorregulativischen Bildungs-

¹⁾ Vgl. Thilo, Das preussische Volksschulwesen zc. S. 279 Anm.

stätten erzogene Lehrerwelt, in denen ein freier Geist sich auszubilden Gelegenheit fand und einer freien Richtung volle Bahn gegönnt war. In der Hauptsache bleibt die Thatsache fest bestehen, daß aus den früheren Seminaren, trotz ihrer vielen Mängel, doch tüchtigere, geschicktere, für ihren Beruf begeisterte und für ihre Fortbildung angeregtere und eifriger bedachte Lehrer hervorgegangen sind, als es heutzutage bei dem jüngeren Lehrgeschlechte der Fall ist. Die Früchte der heutigen Seminararbeit werden erst in den kommenden Jahrzehnten zur Reife gelangen und schärfer als jetzt in die Augen springen; aber auch jetzt schon treten jene Früchte zu Tage, wenn man es auch auf den Dörfern weniger bemerkt, als in den Städten, wo ein vielverzweigtes Schulwesen eine größere Anzahl Lehrer vereinigt und eine Vergleichung zwischen Sonst und Jetzt unwillkürlich an die Hand giebt. Man muß hier nur nachforschen, was die jungen Lehrer mehr frequentiren, die Promenaden und Caffeehäuser, oder die Bücherläden, Bibliotheken und Lehrervereine, wo sie mehr zu Hause sind und zu Hause zu sein sich bemühen, in den Stadtmenglichkeiten und Theaterchroniken (die chronique scandaleuse nicht ausgeschlossen) oder in den Annalen der Pädagogik und in den Schriften unserer Rorhphäen auf diesem Gebiete; man muß sich nur erkundigen, ob und wie sehr sie sich für pädagogische Zeitfragen und Zeiterscheinungen interessieren, oder ob dieselben sie theilnahmslos und gleichgiltig finden, ob und wie sehr sie den Rath älterer und erfahrener Schulmänner suchen und ihm zugänglich sind, oder ob sie als „Fertige“, sich im Besitze der alleinseligmachenden Weisheit wähnende für die Ansichten anderer nur ein mitleidiges Lächeln, ein abweisendes Achselzucken haben; man muß nur bei den Gebildeten verschiedener Stände, bei den Gemeinden und Magistraten anfragen, um sich die aus den verschiedensten größeren Städten, wie Berlin, Breslau, Dresden u. zu unterschiedlichen malen an die Oeffentlichkeit gebrungenen Klagen über die Untüchtigkeit und die mangelhaften Leistungen der jüngeren Lehrerschaft bestätigen zu lassen.

Zum Beleg für das Gesagte wollen wir nur folgendes höchst zutreffende Urtheil der Schuldeputation in Dresden über die gegenwärtige Seminarbildung anführen: „Zum Nachtheile unseres Schulwesens“, heißt es da in einem Berichte, „haben in den letzten 10—15 Jahren manche jüngere Lehrer Anstellung gefunden, welche mit der nach unserer Ansicht erforderlichen Vorbildung und Befähigung für ihren hohen und schweren Beruf nicht hinlänglich ausgerüstet waren. — Die Schuld daran ist in der Hauptsache unseren Seminaren beizumessen. —

Der Geist, der dieselben in neuerer Zeit und namentlich seit Erlaß der an die bekannten preussischen Regulative sich anlehnenen Seminarordnung vom Jahre 1857 beherrscht, ist getragen von jener orthodoxen Glaubensrichtung, welche, ablenkend von der freien Selbstbestimmung und dem wirklichen Leben, wie von den großen Grundsätzen unserer Pestalozzi, Dinter, Diesterweg und anderer bewährter Autoritäten, das exakte, auf strenges Denken gebaute Wissen fern zu halten sucht, um in das verschwindende Dunkel geistiger Beschränktheit sich zu verlieren. — An manchen unserer Seminare wird die Umkehr der Wissenschaft offen gepredigt und insbesondere gegen die Naturkunde geeifert, deren Pflege man gern auf das geringste Maß herabsetzt. — Was vor einigen Jahren ein bekannter, sonst sehr verdienter Schulmann, der noch nicht einmal zu den exaltirten Bekennern jener Richtung gehört,¹⁾ unseren Lehrern in öffentlicher Versammlung zugerufen hat: „Richtet Eure Schuluhr stets nach der Kirchenguhr, damit Ihr wißt, welche Zeit es ist im Reiche Gottes!“ — mit andern Worten: „Die Schule, die Magd der Kirche,“ das ist die Signatur unserer heutigen Seminarbildung. — Auch wir erkennen die Nothwendigkeit an, daß unsere Volkslehrer von dem Geiste echter Religiosität erfüllt sind.²⁾ Vor allen Dingen aber sollen sie im Stande sein, die klaren Sätze einer geläuterten Sittenlehre in die Gemüther der Jugend einzupflanzen. Die schroffe Glaubensdogtrin ist dem einfachen Verstande des Kindes ohnehin schwer zugänglich. Wo sie es aber ist, da führt sie nur zu leicht jenem geisttödtenden Mechanismus im Erziehungswerke zu, den wir als mit den vernünftigen Zwecken des letzteren unverträglich bereits oben bezeichnet haben. Unter solchen Umständen kann es gar nicht auffallen, daß die aus unseren Seminaren hervorgehenden Lehrer hinsichtlich ihrer gesamten Vorbildung und insbesondere der geistigen Befähigung den in unserer Zeit für unsere Stadt an sie zu stellenden Anforderungen nicht vollständig genügen, und haben wir dem Wunsche Ausdruck zu geben, daß mit Rücksicht auf die vorstehenden Andeutungen eine Reorganisation der Seminare vorgenommen und von Seiten der Gemeindeverwaltung ein darauf bezüglicher Antrag an die Staatsregierung gerichtet werden möge.“²⁾

¹⁾ Es war dies der jetzt emeritirte Seminardirektor Otto in Dresden, der länger als 40 Jahre dem Friedrichstädter Seminare vorstand, der rationalistischen Schule angehörte, und namentlich als tüchtiger Katechet und „alter Praktikus“, wie er sich selber gern nannte, in großer Achtung stand.

²⁾ „Bericht der Schuldeputation zu Dresden über die städtischen Elementarschulen.“ 1867. S. 96 f. Anm. — Leider ist dieses höchst interessante Schriftstück nicht im Buchhandel zu haben.

Solche Urtheile, deren ähnliche auch anderwärts laut geworden sind, ¹⁾ haben ein um so größeres Gewicht, als sie nicht vom Lehrerstande, dem „mißvergünstigten,“ „oben hinauswollenden,“ sondern von der gebildeten Bevölkerung ausgehen, in der sich die ungenügende Lehrerbildung ernsthaft fühlbar macht; und sie sind sicherlich so ernste Mahnrufe zur Besserung der Seminarverhältnisse, daß man sich die Ohren vor ihnen nicht geistlich verschließen sollte.

§ 7.

Die Universitätsbildung der Lehrer.

Wo sich bei irgend einer Institution Uebelstände zeigen, die das allgemeine Bewußtsein als dem Gemeinwohl nachtheilige und bei einem verlängerten Fortbestehen immer schädlicher wirkende anerkennt, da kann es nicht verwundern, daß sich für deren Abstellung mehr und mehr Hände zu rühren anfangen, und wäre es auch nur insoweit, als es sich um die Aufstellung allgemeiner Gesichtspunkte, um die Zeichnung der Grundlinien für einen zu veranstaltenden Um- oder Neubau handelt. So hat es auch bei den immer allgemeiner erkannten Mängeln der Seminare namentlich seit den vierziger Jahren nicht an Vorschlägen gefehlt, welche, bald in allgemeineren Umrissen, bald in eingehenderen Darlegungen, die Verbesserung der Lehrerbildung durch Reorganisation der Seminare im Auge hatten. Wir beabsichtigen hier nicht von solchen Verbesserungsvorschlägen zu reden, welche von rabiatischen Reactionären oder von solchen, die mit dem veränderten, in den oberen Regionen wehenden Winde zu segeln wußten, in die Welt gesetzt wurden, und zum Theile — wie die von Schütze u. a. — darauf hinausliefen, die großen Seminare in eine Menge kleiner zu zerschlagen, welche in kleine Landstädte, auf Dörfer, überhaupt in stille Orte verlegt und unter die Aufsicht der betreffenden Ortsgeistlichen gestellt werden sollten; es würde sich eines Streits um solche Vorschläge um so weniger verlohnen, als dieselben heutzutage zu den überwundenen Standpunkten zu rechnen sind. Dagegen wollen wir aus den von wohlgefinnten Männern und wahren Freunden der Volksbildung ausgegangenen Reformvorschlägen nur den in der Ueberschrift genannten zu näherer Beleuchtung heraus-

¹⁾ Vgl. z. B. über Berlin das Urtheil Hartforts in der „Zukunft“, Jahrg. 1868 Nr. 518, über Breslau die Breslauer Zeitung von demselben Jahre.

greifen, und zwar um deswillen, weil er der weitreichendste und tiefgreifendste von allen ist, die in dieser Beziehung aufgetaucht sind.

Geleitet von der Ansicht, daß die Lehrerseminare nach ihrer ganzen Beschaffenheit den Charakter von Uebergangsanstalten an sich trügen und daß daher keine mit ihnen vorzunehmende Verbesserung und Erweiterung das Grundübel heilen könne, ging theils von den mit ihren eigenen Leistungen unzufriedenen Seminaren selbst, theils von den Lehrern und ihren Freunden der Vorschlag aus, die **Seminare ganz aufzuheben** und die dürftige, einseitige, abgeblaßte Seminarbildung mit einer gründlicheren, tieferen, auf vorher erlangter Gymnasial- oder Realschulbildung fußenden **Universitätsbildung** zu vertauschen, die Seminare also an Universitäten anzulehnen und durch Errichtung pädagogischer Fakultäten zu ersetzen.¹⁾ Diese Forderung, die namentlich in den vierziger Jahren viele Anhänger und Vertheidiger fand, verdient um so mehr der Erwägung, als sie keineswegs eine vorübergehende gewesen ist, sondern von Zeit zu Zeit wieder Aufnahme gefunden hat. So spricht z. B. der Prof. Ziller in einer Schrift vom Jahre 1865 den Wunsch aus, daß die Schullehrerseminare, trotz ihrer Verdienste für das gesamte Schulwesen, doch „nur eine historische Bedeutung behalten und sich nach Veränderung des Personalstandes in die für das Volksschulwesen bestimmte Abtheilung der akademischen pädagogischen Seminare auflösen möchten.“ „Denn“, fährt er fort, „mit dem Volksschulwesen kann es nicht eher entschieden besser werden, als bis der geistliche und höhere Lehrerstand, der einer gründlichen und umfassenden wissenschaftlichen Ausbildung fähig ist, in Demuth seiner eingebildeten Würde sich entäußernd und thatsächlich seine Gesinnung christlicher Liebe beweisend, als eine der wichtigsten Sphären für die rettende Thätigkeit der inneren Mission das Volksschulwesen aufsucht, nicht um sich darüber zu erheben oder um darüber zu herrschen, sondern um es gänzlich mit zu übernehmen und ihm mit Eifer und hingebender Aufopferung aufzuhelfen.“²⁾

¹⁾ Vgl. hierzu Buntschli, pädag. Briefe vom Rhein u. Mannheim 1845; — Nade, Jahresbericht 1849, S. 362 ff; — Dr. Jakob, Sem.-Dir., Ueber die Nothwendigkeit der Umgestaltung der Schullehrer-Seminare. Ansbach 1849, S. 35 f.; — Dr. Leutbecher, Einige Gedanken über pädagogische Seminarrien. Erlangen 1850, S. 7 f. und S. 19, u. a. m.

²⁾ Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. Leipzig, 1865, S. 206.

Ganz abgesehen davon, daß im Hintergrunde der mitgetheilten Ansicht der Wunsch steht, das gesamte Schulwesen wieder der Geistlichkeit zu „gänzlicher Uebernahme“ zu überantworten und die in neuerer Zeit ziemlich gefährdete „Herrschaft der Kirche über die Schule in das richtige Verhältniß“ zu setzen, ¹⁾ worauf hier einzugehen nicht der Ort ist, so erscheint uns doch gegenwärtig und noch für lange Zeit hinaus der Vorschlag als ein ungeeigneter zu einer zweckmäßigen Umgestaltung der Lehrerbildung. — Wir verzichten darauf, die „größere Kostspieligkeit“ dieses Bildungsweges dagegen ins Feld zu rücken; denn wenn die Universitätsbildung der Volksschullehrer als Nothwendigkeit anerkannt würde, so könnte die Kostspieligkeit für den Staat kein Hinderniß sein, sie von den Lehrern zu verlangen; und durch Verwendung der jetzt für die Seminare verausgabten, nicht unansehnlichen Summen zur Unterstützung der Schulamtsaspiranten auf Realschulen, Gymnasien und Universitäten, zur Gründung von Freistellen, Stipendien u. dgl. ließe sich die Kostspieligkeit bedeutend verringern; — auch wollen wir nicht den gehörten Einwand weiter beleuchten, daß so gebildete Lehrer es für zu gering halten würden, „sich ihr Leben hindurch mit den Kleinigkeiten der Schulstube abzuplagen“, ²⁾ thun dies doch auch heutzutage noch, namentlich in den Städten, eine genügende Anzahl von Theologen und studirten Lehrern ihr Leben lang; — es erheben sich noch ganz andere gewichtigere Bedenken dagegen.

Das erste Bedenken richtet sich gegen das Lehrverfahren der Universität, das als ein esoterisches mit dem in der Volksschule anzuwendenden exoterischen in geradem Gegensatz steht. Da die Universität in erster Linie auf die Bildung bloßer Fachgelehrten Rücksicht nimmt, setzt sie meistens nicht nur zu viel voraus, sondern giebt auch, was sie bietet, in wissenschaftlicher Form, d. h. sie geht bei ihrer Unterweisung nicht, wie es die Elementarmethode verlangt, von der Anschauung, von der Erfahrung, von Thatfachen aus, um zu dem Allgemeinen und Allgemeinsten aufzusteigen, sondern sie beginnt mit der Spitze, mit dem allgemeinsten Begriffe, um von ihm aus, die übrigen zusammenstellend und einander unterordnend, herabzusteigen zu den einzelnen Thatfachen; sie bietet das fertige Wissen zu bloßer Aneignung dar und deutet die Unterlagen desselben nur an oder setzt sie als bekannt voraus; sie theilt das System

¹⁾ Vgl. Jiller, Grundlegung u. S. 207.

²⁾ Vgl. Steglich a. a. O. S. 42.

mit und erläutert es durch Beispiele; sie giebt die Theorie, die Hypothese zc. und knüpft daran die Beweise; sie schreitet also vom Allgemeinen zum Besonderen, vom Abstrakten zum Konkreten fort, während die Elementarmethode das Gegentheil thut, um durch Ableitung des Allgemeinen, des Abstrakten, des Gesetzes, der Regel zc. aus dem Besonderen, dem Konkreten, den Erscheinungen und Thatsachen die Selbstthätigkeit des Lernenden, sein eigenes Suchen und das Bewußtsein des Fortschrittes zu wecken und ihn denselben Weg zu führen, auf welchem die Menschheit ihre Kenntnisse gewonnen hat. Wollte man die Behauptung, daß die Lehrart der Universitäten sich nicht für die Lehrerbildung eigne, mit dem Einwande entkräften, daß diese mehr „wissenschaftliche“ Bildung eine größere Reife und Sicherheit des Urtheils bewirke und dadurch zur leichteren und schnelleren Orientirung über Methode, Disziplin zc., in der Volksschule geschickt mache, so kann das nur insoweit als zutreffend gelten, als sich in jener Bildungsweise und in den letztgenannten Gegenständen gleiche Elemente vorfinden; im allgemeinen steht aber fest, daß die an den Universitäten noch vorherrschende Manier, eine Wissenschaft (angeblich um ihrer „Würde“ willen) als eine fertige von dem Systeme, also von der Höhe ihrer Abstraktion aus vorzutragen, eine geistige Reife und eine Breite der Grundlagen voraussetzt, wie sie junge Leute meist noch nicht besitzen, sondern erst durch die Beschäftigung mit der Wissenschaft gewinnen sollen, weshalb auch mehr ein bloßes Anlernen, als ein der Natur der Geistesentwicklung entsprechendes selbstthätiges Erfassen und Verarbeiten stattfindet. Und wenn schon die mancherseits ernststen und entschiedenen Angriffe, welche die Unterrichtsmethode der Universitäten an sich von verschiedenen Seiten erfahren hat, zu vorsichtigem Urtheile mahnt, so ist noch mehr die Art und Weise des eigenen Lernens von der größten Wichtigkeit bei dem, der einst selbst wieder lehren, und Kinder lehren soll, wovon noch später zu sprechen sein wird.

Weiter wird auf der Universität vieles gelehrt, was dem Lehrer entbehrlich ist, während ihm manches entgeht, was er nothwendig bedarf. Nun könnte man allerdings auch hier geltend machen, daß es ja nur erwünscht sein könne, wenn den jungen Leuten Gelegenheit geboten sei, ihren Wissensburch insbesonbere in den Fächern zu befriebigen, für welche sie eine besondere Neigung in sich verspüren und daß daraus auch für die Schule nur Vortheile entspringen könnten, daß man es ja aber, um eine gewisse Ordnung in die Studien zu bringen, in der Hand habe, die jungen Leute anzuweisen, bestimmte Kollegien, vielleicht auch in

einer gewissen zweckmäßigen Aufeinanderfolge, zu hören; aber bei dem freieren Leben an der Universität erscheint es schier als eine Unmöglichkeit — bei der Lehr- und Hörfreiheit, welche den Universitäten schlechterdings gewährt bleiben muß, sogar als eine Ungereimtheit —, ihnen das Hören von Vorträgen, die man als ungeeignet für sie hält, geradezu zu verbieten; und wenn auch das aus äußerer oder innerer Veranlassung gegen die Vorschrift Gehörte und Gelernte nicht als schlechtweg unnütz bezeichnet werden könnte, so dürfte doch leicht das Nothwendige über dem Nebenächlichen und Entbehrlichen versäumt und eine Zerstreung und Zersplitterung begünstigt werden, welche für das in sich geeinte, dem Lehrer für die Ausübung seines Berufes nothwendige Wissen von entschiedenem Nachtheil sein würde. Die Universität hat nun einmal eine andere Aufgabe als die, welche der Lehrerbildung vorgezeichnet ist. In ihrer Eigenschaft als Bildungsanstalt für Gelehrte führt sie weiter und tiefer in das betreffende Fach ein, als es für den Lehrer nothwendig ist, ohne sich noch dazu darum zu kümmern, ob das Vorgetragene auch wirklich von den Zuhörern verstanden, gefaßt und verarbeitet worden ist. Ihr kommt es darauf an, wissenschaftliches Streben zu erzeugen, den Forschungstrieb anzuregen, ihre Jünger zur vollständigen, sowohl historischen und genetischen, als kritischen und polemischen Durchbringung und Beherrschung der einzelnen Fächer, von den Quellen und Anfängen bis zu den neuesten Stadien derselben, zu verhelfen, damit der künftige Gelehrte die Wissenschaft zu erhalten, zu begründen, zu reinigen und zu vermehren im Stande ist; der Lehrer aber soll nicht Gelehrter an sich sein, er soll nur die Wissenschaft unter dem Volke verbreiten, sie popularisiren und kann sich daher in der Hauptsache mit den Resultaten derselben begnügen, die er freilich vollständig muß beherrschen und übersehen können. ¹⁾

Auch die Beschaffenheit der Universitätslehrer dürfte zu manchen weiteren Bedenken gegen die Universitätsbildung der Volksschullehrer Veranlassung geben. Wer Lehrer bilden will, muß außer der wissenschaftlichen Bildung auch noch eine eingehende Kenntniß des gesamten Volksschulwesens, sowie die nöthige praktische Erfahrung besitzen, um nicht einem aus Büchern abstrahirten oder hinter dem Studirtische entworfenen Trugbilde der Schule und ihres Lebens nachzujagen, sondern für die Praxis und für das reale Leben zu wirken. Niemand

¹⁾ Vgl. Dittes, erster Jahresbericht über das Seminar zu Gotha. S. 7.

wird auch von einem Manne, dessen Lebensberuf ein viel anderer ist und der mit seinem ganzen Denken und Streben in viel höheren Regionen lebt, verlangen können, daß er jene für ihn vollständig abseits liegenden Kenntnisse und Erfahrungen besitze oder sich noch erwerbe, und bei der Art und Weise, in welcher die Herren Professoren, ohne Rücksicht auf das Bedürfnis der Hörer, sondern nur im Hinblick auf ihr System und auf die Wissenschaft bei ihren Vorträgen meist verfahren und dem vor Jahren oder Jahrzehnten sich entworfenen Plane unänderlich folgen, ist eine Vertiefung in jene „niedereren“ Dinge kaum zu erwarten. Bei der Errichtung pädagogischer Fakultäten an den Universitäten würde man nun wohl mit darauf sehen müssen, daß den zu berufenden Professoren auch jene nothwendigen praktischen Eigenschaften nicht ganz abgingen, aber man dürfte kaum der Einseitigkeit vollständig entgehen. Entweder würde man dabei, um der „Würde der Universität“ nichts zu vergeben, das Hauptgewicht auf die wissenschaftliche Tüchtigkeit legen, die allen hergebrachten Formalitäten zu genügen vermöchte, und Männer dieser Art würden vielleicht über wissenschaftliche Pädagogik, über Psychologie zc. ausgezeichnete Vorlesungen halten können, wegen der unzureichenden praktischen Einsicht in das Schulwesen aber die Theorie mit der Praxis nicht in Einklang zu bringen wissen, für ihre pädagogischen Ideen an der mangelnden pädagogischen Erfahrung keinen sichern Prüfstein besitzen und den Anstoß zu pädagogischen Experimenten geben, die für das Schulwesen niemals ohne Bedenken und Gefahren sind; oder man sähe von jenen Formalitäten ab und setzte, dem Verkommen zum Trotz, Männer als Professoren ein, deren praktische Durchbildung als Pädagogen erwiesen ist; sicherlich wäre das als der einzig richtige Weg zu bezeichnen, aber der Verstoß gegen das Pöfthum, gegen die „Würde der Wissenschaft“ würde die pädagogische Fakultät zu einer nur geduldeten, niemals aber gleichberechtigten Schwester machen und ihrem Ansehen Eintrag thun. Es müßte das nicht so sein, aber die Erfahrungen, die für das eine wie für das andere vorliegen, geben den erhobenen Bedenken nur zu reiche Nahrung.

Das größte und für uns zugleich schwerwiegendste Bedenken würde aber der Umstand erregen, daß auf der Universität die Hauptsache der Lehrerbildung, die praktischen Uebungen nicht in der Weise und in dem Umfange zu beschaffen sein würden, wie es für die pädagogische Ausbildung der künftigen Lehrer als nothwendig angesehen werden muß. Diese Uebungen im eigenen Unterrichten können nie von größeren Ab-

theilungen und ganzen Klassen der Lehrzöglinge vorgenommen werden, wenn sie die praktische Ausbildung jedes Einzelnen wahrhaft fördern sollen, es muß vielmehr auch jeder Zögling einzeln seine Übungen vorzunehmen und in größerer Ausdehnung fortzusetzen Gelegenheit haben. Nun denke man sich aber in der Universitätsstadt — wenn ein Land überhaupt eine hat — alle Jünglinge nur eines Landes, welche sich dem Lehrerstande widmen wollen, zu ihrer praktischen Ausbildung vereinigt, wie sollte bei einer so großen Anzahl von Schulamtsbesessenen ausreichende Gelegenheit zur praktischen Ausbildung geboten werden können? Wo sollten die Schulen und Schulklassen herkommen, die ihnen fortwährend zu ihrer Übung offen stehen müßten? ¹⁾ Welches Lehrpersonal wäre erforderlich, diese praktischen Übungen zu überwachen und zu leiten! Und welcher komplizierte Mechanismus müßte geschaffen werden, um nur einigermaßen Einheit in das Ganze zu bringen, da doch jeder Klassenlehrer, bei welchem hospitirt oder geübt würde, zu der pädagogischen Fakultät, sei es durch Instruktionen, Berichte, Konferenzen u. dgl. in Beziehung stehen müßte! Wir wollen ein uns nahe liegendes Beispiel anführen. Sachsen zählte im Jahre 1867 allein 754 Seminaristen. ²⁾ Würde nun jetzt durch Aufhebung sämtlicher Seminare und Gründung einer pädagogischen Fakultät an der Landesuniversität jene Zahl junger Leute als „Studenten der Pädagogik“ zu ihrer Ausbildung nach Leipzig verwiesen, so würden hier nicht weniger als ungefähr sämtliche Klassen aller städtischen Volksschulen dazu benutzt werden müssen, um jedem Seminaristen durch Hospitiren, Unterrichtsübungen u. d. d. durchaus zu fordernde praktische Ausbildung zu ermöglichen. Wir wollen es dem Lehrer überlassen, sich selbst ein Bild von der praktischen Durchführung des Ganzen nach einem wohlbedachten Plane zu entwerfen, ganz zu geschweigen von der Selbstüberwindung, die es der Bevölkerung kosten würde, ihre sämtlichen Schulen zu Übungsstätten und Experimentiranstalten herzugeben und an ihren Kindern die ersten, häufig unglücklichen unterrichtlichen und erziehlichen Versuche anstellen zu lassen. — Selbst wenn man die Masse der Schulamtsaspiranten durch Einrichtung von „Jüngerschaften“ vertheilen wollte, so würde das doch wieder die Uebereinstimmung, die Einheit in dem Systeme des Schulunterrichts beeinträchtigen und die Vortheile einer genauen und allseitigen Bekannt-

¹⁾ Aus später zu erörternden Gründen rechnen wir auf je fünf Seminaristen eine Schulkasse.

²⁾ Vgl. Expofé u. S. 56.

schaft mit der Praxis des Schulwesens, welche für die pädagogische Durchbildung und für die Schaffung eines werthvollen Lehrerstandes durchaus nothwendig ist, mehr oder weniger illusorisch machen.

Darum geht unsere Meinung dahin, daß für die Gewinnung einer auf wissenschaftlicher Grundlage ruhenden theoretischen und einer durch Anschauung und Uebung vermittelten praktischen Berufsbildung, für die Aneignung pädagogisch-didaktischer Tüchtigkeit überhaupt die Seminare die geeignetsten Bildungsanstalten für Lehrer sind, daß sie daher erhalten bleiben, aber zeitgemäß reorganisiert werden müssen.

Wir werden nunmehr im Folgenden zu zeigen haben, wie nach unserer Ansicht diese Reorganisation theils inbezug auf die Vorbildung für die Seminare, theils inbezug auf die Fachbildung im Seminar und auf die gesamte Einrichtung der Lehrerbildungsanstalten zu vollziehen sein dürfte, damit dieselben im Stande sind, ihrer Aufgabe, den Forderungen der Zeit gemäß, gerecht zu werden.

Erster Abschnitt.

Die Vorbildung für das Seminar.

Erstes Kapitel.

Art und Weise der Vorbildung.

§ 8.

Die allgemeine Bildung als Voraussetzung der Fachbildung.

Unsere gesamte Kultur und alle Fortschritte derselben sowohl auf geistigem als auf materiellem Gebiete beruhen auf der Theilung der Arbeit, auf der Sonderung derselben in verschiedene Berufs-

arten, welche von jedem verlangt, daß er sich nach Maßgabe seiner Neigung und Befähigung in dem zur Zeit ausgebildeten Systeme der gemeinsamen Bethätigungen einen bestimmten Punkt, einen bestimmten Beruf für seine spezielle Thätigkeit auswähle und hier die ihm inwohnende, zur Verfügung stehende Kraft in ihrem ganzen Umfange zur Geltung bringe, um dadurch mittelbar auf den Fortschritt des Ganzen mit einzuwirken.¹⁾ Jeder Beruf bedarf aber einer besonderen Vorbereitung, durch welche die Fähigkeit zur künftigen tüchtigen und geschickten Ausübung desselben möglichst vollständig entwickelt und ausgebildet werden soll. Man könnte nun wohl meinen, weil der Einzelne im Leben seine Kräfte nur einseitig bethätigen, sich nur einer Spezialität menschlicher Thätigkeit widmen kann, wenn er sich den Wettstreit im Leben nicht über die Gebühr erschweren will, so müsse auch die einseitige Bildung für den speziellen Beruf bei jedem Menschen den Vorzug verdienen und von vorn herein angestrebt werden, während dagegen die in unserer Zeit durchgängig geforderte allgemeine Bildung als eine ungerechtfertigte und übertriebene Zumuthung zurückzuweisen sei. Aber wenn auch das Leben, dem Grundsatz der Arbeitstheilung gemäß, von jedem verlangt, daß er seine Anlagen und Kräfte so viel als möglich ausbilde, um später in seinem Berufe das höchst Mögliche zu leisten, so fragt es sich doch, ob jene Entwicklung und Vermehrung der Kräfte besser dadurch erreicht wird, daß der Einzelne schon bei seiner Vorbereitung, bei seiner Ausbildung für das Besondere nichts weiter kennen lernt, als was unmittelbar zu seiner speziellen Lebens-thätigkeit gehört und für sie nothwendig ist, oder nicht vielmehr dadurch, daß er die ihm speziell obliegende Thätigkeit in ihren Beziehungen zu den übrigen Bethätigungsformen kennen und sich als ein Glied in der Kette aller menschlichen Thätigkeiten begreifen lernt.

Schon die Natur des Wissens, das auf Erkennen, auf selbstständiger Einsicht beruht, weist darauf hin, wo das Richtige zu suchen ist. Das Erkennen nämlich gründet sich auf das Unterscheiden und Sondern des Aehnlichen und Gemeinsamen der Dinge von dem Unähnlichen und Verschiedenartigen, und auf der Zusammenfassung des ersteren unter allgemeine (Gattungs- und Art-)Begriffe. Je klarer und richtiger die engeren und weiteren Unterschiede gefaßt werden, desto klarer und richtiger ist auch die Erkenntniß und das Verständniß einer Sache. Dem-

¹⁾ Vgl. hierzu Deutsche Vierteljahrsschrift 1867. Bd. 116, S. 151 ff. — und Karl Richter a. a. O. S. 6 und 8 f.

nach kann es nicht zweifelhaft sein, daß die genaue Kenntniß eines speziellen Faches oder Berufes die Kenntniß der anderen Fächer voraussetzt; denn ohne die Kenntniß des allen Fächern Gemeinsamen ist auch der Unterschied des Abweichenden, das Eigenthümliche des eigenen Faches nicht gehörig zu erkennen und zu verstehen.

Erhellst schon hieraus die Nothwendigkeit einer vielseitigen Bildung für jeden, so ist dies nicht weniger vom Gesichtspunkte der Lebensbeziehungen aus der Fall. Jeder Berufskreis, wie scheinbar selbständig er auch sein und betrieben werden mag, steht doch mit den übrigen Lebensthätigkeiten in steter mannichfaltiger Wechselbeziehung, insofern er von anderen gefördert, unterstützt, bedingt wird, diese aber wiederum seiner bedürfen; insofern überhaupt ein steter intellektueller und materieller Austauschverkehr stattfindet. Es ist aber bei der gegenwärtigen Verzweigung unseres sozialen Lebens keinem mehr möglich, seinen Beruf einsichtsvoll zu treiben und dadurch an seinem Theile zur Förderung des Ganzen möglichst beizutragen, wenn ihm nicht durch vielseitige Bildung die verbindenden Fäden der verschiedenen Berufsarten klar geworden sind und das Verständniß der Beziehungen des eigenen Faches zu den übrigen Lebenskreisen vermittelt worden ist.

Aus diesen Gründen muß überall zuerst das allen Fächern gemeinsame Wissen erworben werden, bevor man das Besondere des einen Faches kennen lernt, gerade so, wie man erst die Regel und darauf die Ausnahme lernt; mit anderen Worten: Alle Bildung muß von den Grundlagen alles Wissens ausgehen, also allgemein, vielseitig sein, und darauf erst zur speziellen Berufs- und Fachbildung fortschreiten. Wie weit der Begriff der Vielseitigkeit zu fassen ist, das wird natürlich von verschiedenen Umständen abhängen, überhaupt aber wird die allgemeine Bildung, als die Grundlage der Fachbildung, um so breiter sein müssen, je inniger die Beziehungen des eigenen Faches zu den übrigen Fächern sind, und je größere Leistungen man von dem einzelnen Berufe erwartet.

Im allgemeinen ist der erwähnte Bildungsgang bei den verschiedensten Berufsarten zur Regel geworden. Der Kaufmann, der Gewerbetreibende, der Beamte, der Oekonom besuchen erst eine allgemeine Bildungsanstalt, ehe sie zu ihrer eigentlichen Berufsbildung übergehen, und die verschiedensten Anstalten, von der Dorfschule an bis zur Universität hinauf, sind darauf eingerichtet, die allgemeine Bildung in mehr oder

minder ausgebreiteter Weise zu vermitteln.¹⁾ Die Volksschule legt den Grund der allgemeinen Menschenbildung; sie beklümmert sich nicht um die Kenntnisse und Fertigkeiten der einzelnen Berufsarten, sondern eignet ihren Schülern nur die bei jeder Handtierung, bei jeder Thätigkeit — selbst der eines Handarbeiters — erforderlichen allgemeinen Eigenschaften an. Dasselbe gilt von der Realschule, welche die allgemeine Bildung des Beamten- und höheren Gewerbestandes bezweckt, und deren Unterrichtsgegenstände nicht die speziellen Fächer der einzelnen Gewerbe, sondern die Gegenstände der allgemeinen Realbildung — identisch mit dem Wesen der allgemeinen Menschenbildung — sind. Selbst dem Gymnasium liegt diese Idee zu Grunde, insofern es die Grundlage der künftigen universalen Gelehrtenbildung durch die Humaniora als sein Ziel betrachtet. Und die Universitäten endlich gehen ebenfalls von der Idee der allgemeinen, universalen Bildung aus; denn das Studium der Philosophie ist zu allen Zeiten als das Anfangs- und Grundstudium aller Literatur, als die Pforte zum späteren Studium der einzelnen Fakultäten angesehen und allen Jüngern der einzelnen Fächer vorgeschrieben worden.

Neben den allgemeinen Bildungsanstalten bestehen nun die Fachschulen, welche die Grundlage der allgemeinen Bildung voraussetzen und nur die Fächer eines speziellen Berufes treiben, als da sind: Bau- und polytechnische Schulen, Gewerbe- und Handelsschulen, Forst- und Landwirtschafts- und Bergakademien, Ingenieur- und Militärschulen u. s. w. Unter diese Fach- oder Berufsschulen zählen sich ausgesprochenermassen²⁾ auch die Seminare, welche junge Leute für das Lehramt ausbilden sollen; sie müssen darum auch — weil sie die pädagogischen Fachwissenschaften zu lehren haben — wie alle höheren Berufsschulen die allgemeine Bildung voraussetzen; allein dies ist, wie schon bemerkt wurde, nicht der Fall gewesen. Und darin, daß die Seminare theilweise unter dem Zwange äußerer Verhältnisse und der reaktionären Tendenzen der Regierungen beständig zwischen Schylla und Charybdis herum labiren mußten, darin ist — abgesehen von anderen Uebelständen — der hauptsächlichste Grund ihrer geringen und ungenügenden Leistungen zu suchen. Darum muß, wer einen Wandel zum Besseren herbeiführen will, hier zunächst eingreifen.

Sollen die Volksschulen eine größere Leistungsfähigkeit entwickeln,

¹⁾ Vgl. Diehterweg, a. a. D. I, S. 14 f.

²⁾ Vgl. Stiehl, Aktienrücke 2c. S. 47.

und demgemäß die Seminare in den Stand gesetzt werden, eine zeitgemäße höhere Bildung des Lehrerstandes zu gewähren, so muß bei der Lehrerbildung eine zeitliche und räumliche Trennung zwischen allgemeiner und Fachbildung eintreten, so müssen die Seminare von ihrer Halbheit erlöst und als reine Fachschulen konstruiert werden, welche die allgemeine Bildung ihrer Zöglinge als im wesentlichen abgeschlossen voraussetzen, um das vorhandene Wissen nur verarbeiten zu brauchen und der allseitigen und tüchtigen Berufsbildung der künftigen Lehrer sich allein und um so nachdrücklicher und erfolgreicher widmen zu können.

Man kann sicher keine vernünftiger Forderung stellen als diese, da sie sowohl vom pädagogischen, wie vom volkswirtschaftlichen Standpunkte aus geboten ist. Denn wie bei unseren komplizierten Kulturverhältnissen der Einzelne nur dann in seinem Fache etwas Tüchtiges zu leisten vermag, wenn er sich zu beschränken und seine Thätigkeit auf einen Punkt zu konzentrieren weiß, so kann auch eine Anstalt, wie das Seminar, nur dann allgemein befriedigende Leistungen erzielen, wenn sie an die Erreichung der speziellen Aufgabe, die ihr vorgezeichnet ist, alle ihre Kräfte setzt. Es ist daher unter allen Umständen nicht nur unpraktisch, sondern auch verwerflich, wenn die Fachschulen sich zugleich mit ihren Vorschulen verschmelzen, also ihre Thätigkeit an zwei verschiedenen Zielen zersplittern und aufreiben, statt dieselbe durch Konzentration auf eine Spezialität zu erhöhen und zu verstärken.¹⁾

¹⁾ Der erste, der nächst Stephani (f. S. 53) nachdrücklicher auf die durchaus notwendige Sonderung der Präparandenanstalten von den eigentlichen Berufsbildungsanstalten für die Lehrer hingewiesen hat, ist unseres Wissens Denzel gewesen, welcher darüber in seiner Schrift „Erfahrungen und Ansichten über die Berufsbildung der Volksschullehrer“ zc. (Erlangen 1836) S. 34 f. sich also äußert:

„Die Bildung der Schullehrer hat, wie jede andere wissenschaftliche, zwei Elemente, welche durchaus nicht mit einander vermengt werden sollten. Das erste, vorbereitende bezweckt die eigene Bildung des Schülers für sich und die Aneignung derjenigen Kenntnisse und Fertigkeiten, welche er bedarf, wenn der Hauptzweck seiner Bildung in der zweiten, höheren Anstalt, der eigentlich pädagogischen, erreicht werden soll, und verhält sich zu der letzteren wie die Gymnasialbildung zur Bildung auf der Universität. Wird aber dieser verschiedene Charakter beider Arten von Bildungsanstalten in der Sphäre der Gelehrtenbildung anerkannt, warum sollte es in der Bildung des Schullehrers anders sein? Die Katholiken haben bei der Gründung des Schullehrerseminariums

§ 9.

Maß der allgemeinen Vorbildung.

Um eine höhere Lehrerbildung möglich zu machen, ist es jedoch damit nicht abgethan, die Seminare zu Fachschulen zu erklären und zu fordern, daß jeder Seminaraspirant vor dem Eintritte in das Seminar sich das nothwendige Maß allgemeiner Bildung erworben habe; denn auch die Regulative wollen die Seminare als Fachschulen angesehen wissen, welche eine allgemeine Bildung nicht mitzutheilen hätten, ¹⁾ und haben

zu Gmünd diesen Punkt sehr richtig ins Auge gefaßt, und darum jene erste Vorbildung der Zöglinge den Musterlehrern zugewiesen, eben damit aber dem Seminare zu Gmünd seinen pädagogischen Charakter rein erhalten. Nicht so das Seminar in Eßlingen, in welchem gleich von Anfang Vorbildung und Berufsbildung vermengt und damit eine Unsicherheit in den Lehrplan gebracht wurde, welche durch alle angewandten künstlichen Mittel nie vollkommen beseitigt werden konnte.

„Eine solche Vermischung der beiderlei Bildungszwecke in einer und derselben Anstalt hat auch in erziehender und disziplinarischer Rücksicht einen bedeutenden Nachtheil. Daß Jünglinge über 17 Jahre ganz anders behandelt werden müssen, als Jünglinge unter 17 Jahren, welche kaum über das Knabenalter hinaus sind, weiß jeder Erzieher. Allein eine Anstalt, deren Schüler dem Alter nach an einander grenzen und welche bei und neben einander wohnen, kann in der Behandlungsweise keinen bedeutenden Unterschied machen, und fordert eine Gleichförmigkeit der Ordnung unter einem und demselben Gesetze, wenn sie sich nicht dem Vorwurfe der Willkürlichkeit aussetzen will. Sogar möchte es unter gewissen Umständen nicht einmal wohlgethan sein, beiderlei Anstalten in einem und demselben Orte bestehen zu lassen, aus demselben Grunde, aus welchem Gymnasien in Universitätsstädten nur selten gedeihen, weil die Schüler der ersteren nur zu leicht verführt werden, auf eine Freiheit der disziplinarischen Behandlung Anspruch zu machen, welche nach richtigen Erziehungsprinzipien nur den Studierenden der Hochschule gewährt werden kann.“

Trotzdem, daß ein Mann wie Denzel, der nicht bloß wegen seiner reichen Erfahrungen als Schulrath und Vorstand des Lehrerseminars in Eßlingen, sondern auch wegen seiner bedeutenden schriftstellerischen Leistungen als Autorität galt, sich in der angegebenen Weise über den Bildungsengang des Volksschullehrers schon vor länger als dreißig Jahren ausgesprochen hat, ist sein Wort dennoch die Stimme eines Predigers in der Wüste geblieben — die Regierungen haben sich nicht darum gekümmert; und selbst wo sich die Regierungen, wie neuerdings in Sachsen, hinsichtlich der Lehrerbildung gewisser „Fortritte“ rühmen können, wird alles noch in einem Topfe gequirlt und gelocht! Warum geben auch erfahrene Schulmänner den maßgebenden Kreisen vernünftige Rathschläge! —

¹⁾ Vgl. Stiehl, Altenstücke u. S. 16.

doch nichts zu erzielen vermocht; es muß vielmehr auch das Maß der allgemeinen Bildung normirt werden, welches als Bedingung der Aufnahme ins Seminar gelten soll. Wenn bisher die Seminare die gewöhnliche Volks- und Dorfschule mit ihren oft sehr dürftigen Leistungen zur Basis nahmen, so kann dies natürlich da nicht mehr genügen, wo man eine Steigerung der Lehrerbildung überhaupt beabsichtigt. Denn je weitere Grenzen man der Fachbildung steckt, desto weiter muß man auch die allgemeine Bildung ausdehnen, weil diese die nothwendige Basis für jene bildet und gleichsam der Boden ist, in welchem der Baum des Berufslebens seine Wurzeln schlägt und die Nahrungsquellen für die Früchte der Berufstüchtigkeit liegen. Außerdem kann man auch von dem künftigen Lehrer, dessen allgemeine Bildung auf so enge Grenzen beschränkt geblieben ist, kaum etwas anderes erwarten, als daß er später in seinem Wissen ein Kind unter Kindern, oder doch unter Erwachsenen bleibt, und daß er unter der Last der Berufsgeschäfte, selbst bei dem redlichsten Streben, sich vielfach erfolglos abmüht, die allzu fühlbaren Lücken seiner Bildung möglichst auszufüllen und für eine fruchtbare Fortbildung sich lebhaft angeregt zu fühlen. Denn je bescheidener die Grundlage der Bildung ist, desto mehr wird das allgemeine und vielseitige Interesse eingeengt, und der in ihm wurzelnde Trieb, immer tiefer in diejenigen Zweige des Wissens einzudringen, für welche das Interesse bereits gewonnen ist, verkümmert. Und selbst wenn sich das Interesse hinterher einfände und den Trieb des Weiterstrebens erzeugte, so werden die sich einstellenden Schwierigkeiten, auf ungebahnten Wegen in unbekannte Gebiete einzudringen, doch allzuleicht die Ursache zu Irrwegen, die ins Weite und Nebelhafte führen, oder die Quelle der Muthlosigkeit, die schließlich zu dumpfer Entfagung treibt oder in gemeiner Versumpfung endet.

Muß also von vorn herein davon Abstand genommen werden, die Volksschule als Vorschule für das Seminar anzunehmen, so fragt es sich nur, welches Maß allgemeiner Bildung von den Seminaraspiranten zu verlangen ist. Zur Bestimmung desselben kann es nicht genügen, etwa, wie es die sächsische Seminarordnung von 1857 thut, von den Aspiranten den Nachweis zu fordern, daß sie die zwischen ihrer Confirmation und der nachgesuchten Aufnahme ins Seminar liegende Zeit unter geeigneten Verhältnissen auf Erweiterung der Volksschulbildung verwendet haben; eben so unzureichend muß es erscheinen, schlechtthin die Forderung einer „höheren“ allgemeinen Bildung zu stellen, mit der Erläuterung etwa, daß der Aspirant den Voraussetzungen und Ansprüchen

genügte, „welche man in gebildeten Kreisen an das Wissen und Können, einestheils mit Rücksicht auf die Theilnahme an der Unterhaltung und an der Verhandlung allgemein interessanter Fragen, andernteils mit Rücksicht auf praktische Einsicht und Anstelligkeit thatsächlich macht.“¹⁾ Denn jene erste Bestimmung ist eine viel zu allgemeine, als daß sie einen sicheren Anhalt bieten könnte, und der Begriff der allgemeinen Bildung, auch der „höheren“, ist wiederum ein so schwebender und dehnbarer, daß er dem subjektiven Ermessen das Verschiedenartigste hineinzulegen gestattet. Um einen sicheren, bestimmten Maßstab für die voraussetzende Vorbildung zu gewinnen, müssen vielmehr gewisse Gesichtspunkte gewonnen, feste Normen aufgestellt werden, durch welche sowohl der Umfang und die Verarbeitung der Kenntnisse, als auch die Entwicklung gewisser Fertigkeiten genau bezeichnet und sicher abgegrenzt wird. Am einfachsten wird dies dadurch geschehen, daß man sich an eine bestehende Schule hält und deren Lehrziel als das Maß dessen vorschreibt, was man inbezug auf die Vorbildung für das Seminar von den Aspiranten fordert. Selbstverständlich wird man bei dem Erlaß einer solchen Vorschrift nicht umhin können, das aufgestellte Ziel ausführlicher zu bezeichnen und spezieller zu charakterisieren, damit auch derjenige, welcher sich auf anderem Wege als dem einer gewissen Schule für das Seminar vorbereiten will, mit Bestimmtheit zu erkennen vermag, nach welchen Richtungen und in welcher Weise sich sein Streben auszudehnen und zu vertiefen hat.

Die Forderungen, die wir an die Vorbildung des Aspiranten stellen, ergeben sich unschwer aus den an früherer Stelle geführten Erörterungen über die Stellung und die Berufsthätigkeit des Lehrers.²⁾ Der Lehrer soll zu den Gebildeten des Volkes gehören, er soll inbetreff seiner allgemeinen Kenntnisse den Gebildetsten in seiner Gemeinde mindestens gleich stehen. Für die verschiedenen bürgerlichen Lebenskreise, mit denen der Lehrer in so vielfache Beziehung kommt, für den Gewerbetreibenden, den Fabrikanten, den Techniker, den Verwaltungsbeamten, den Oekonomien u. a. ist aber gegenwärtig und wird in immer steigendem Maße die Realschule diejenige Anstalt, auf welcher sie ihre allgemeine Bildung suchen. Daraus leitet sich die Forderung als eine durchaus gerechtfertigte von selbst ab, daß für das Durchschnittsmaß der dem

¹⁾ Vgl. Deinhardt, über Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten. 1869. S. 100.

²⁾ Vgl. § 4 und § 5.

künftigen Lehrer nothwendigen allgemeinen Vorbildung die Realschule den nöthigen Anhalt abgebe, und daß der Seminaraspirant beim Eintritte in das Seminar eine dem Lehrziele der Realschule gleichkommende allgemeine Bildung sich erworben habe.

Wer diese Forderung als eine zu hoch gegriffene bezeichnet und das angebeutete Maß der Vorbildung als dem Lehrer unnöthig und entbehrlich, ja bedenklich und gefährlich erklärt, mit dem ist an dieser Stelle um so weniger zu streiten, als er mit einer solchen Meinung die Ansprüche an die Lehrerbildung überhaupt negirt, die wir als zeitgemäße und darum berechnete aufgeführt haben. Während die Behauptung: die meistens in Dorfschulen wirkenden Lehrer bedürften so vieler Kenntnisse nicht, nichts anderes als Unverstand und jene „neidische Maxime“ (wie sich Schleiermacher ausdrückt) verräth, welche dem Lehrer (wie dem Volke) einen höheren Grad geistiger Bildung mißgönnt und ihn in einer unwürdigen geistigen Pariastellung erhalten möchte, so ist die andere: daß die höhere Bildung die Lehrer nur noch anmaßender, eingebildeter, dünnlicher machen werde, der Ausfluß eines groben Mißverständnisses. Die wahre Bildung macht stets bescheiden, nur feichte, oberflächliche, halbe Bildung bläht auf — die Aufgeblasenheit ist immer die Schwester der Ignoranz. Die Meinung aber, daß die Ausrüstung mit größerer Lehrfähigkeit nur die Unzufriedenheit der Lehrer mit dem beschränkten Wirkungskreise und die Sehnsucht nach einem höheren steigern werde, ist schon um deswillen hinfällig, weil sie auf falschen Voraussetzungen beruht. Nicht das Mehrwissen an sich ist der unmittelbare Grund jener Unzufriedenheit, sondern vielmehr die unwürdige Einschränkung des natürlichen Dranges, die höheren Kräfte und das bessere Wissen auch über den unmittelbaren amtlichen Beruf hinaus zu bethätigen, sowie die jammervolle äußere Stellung und Lebenslage, die für die größeren Leistungen kein entsprechendes und genügendes Aequivalent bietet — zwei Punkte, auf die wir am Schlusse noch zurückkommen werden.

Zweites Kapitel.

Ort der Vorbildung.

§ 10.

Das Profeminar.

Bei der sich nun erhebenden Frage nach dem Orte, wo die geforderte Vorbildung für das Seminar zu erwerben sei, könnte man zunächst an die Profeminare und Präparandenanstalten denken, welche bisher an vielen Orten für die Vorbildung der Seminaraspiranten gesorgt haben und welche ja durch die Erkenntniß des Bedürfnisses einer besseren Vorbildung und durch das Bestreben, demselben abzuhelfen, gewöhnlich von Seminardirektoren oder Seminarlehrern als Privatanstalten ins Leben gerufen worden sind. Allein wenn man ihre bisherigen Leistungen und Einrichtungen ins Auge faßt, so wird man von diesem Bildungswege aus mehreren Gründen sehr bald abgebracht. Abgesehen von ihrer durchaus ärmlichen Ausstattung waren sie nur Miniaturbilder der eigentlichen Seminare, deren Fehler und Mängel sie an sich trugen. In der Regel zweiklassig und neben einem Seminare bestehend, ertheilten an ihnen theils die Seminarlehrer nebenbei den Unterricht, theils wurde derselbe sogar durch unerfahrene und halbgelbete Seminaristen bestellt. Jene betrachteten das Profeminar als Nebensache und konnten sich desselben wegen ihrer anderweitigen Thätigkeit im Seminare selbst beim besten Willen nicht mit voller Kraft annehmen; diesen fehlte die nöthige Reife und Umsicht, und wenn sie von den Präparanden überhaupt als „voll“ und nicht als Hros gleichen angesehen wurden, so waren doch die ihnen überwiesenen Unterrichtsstunden nichts mehr, als bloße Uebungen für sie selbst im Unterrichten. Allerdinge nahmen sie in einzelnen Stücken auch wieder eine gewisse Sonderstellung zu den Seminaren ein; denn während z. B. die Seminare zu wahren Wohlthätigkeitsanstalten etablirt worden waren, in denen die Zöglinge wo möglich alles: Unterricht, Wohnung, Beköstigung u. unentgeltlich erhielten, gewährten die Profeminare gar nichts umsonst und verlangten von ihren Zöglingen auch ein Schulgeld, und während man die in reiferen Lebensaltern stehenden Seminaristen um ihres Seelenheilens willen interniren zu müssen glaubte, wies man die knabenhaften Profeminaristen an, auf ihre eigenen Kosten sich irgendwo

im Seminarorte Wohnung zu nehmen; — letzteres war aber auch alles, wodurch die Profeminare vor den Seminaren einen gewissen Vorzug besaßen.

Es liegt auf der Hand, daß die Profeminare bei so ärmlichen Einrichtungen inbezug auf die Bildung ihrer Zöglinge keine nennenswerthen Resultate erzielen konnten, zumal sie sich noch dazu mit vielen schwachen und unfähigen Schülern bevölkerten, die auf eine wohlfeile Weise in Amt und Brot und Würden zu kommen hofften, und selbst die Seminare waren damit nicht zufrieden.¹⁾ Klagte man doch auch in den von tüchtigen Lehrern geleiteten Präparandenanstalten über die Schwierigkeit, die vielen mittelmäßigen und schwachen Köpfe in 2 bis 3 Jahren bei täglich 4—5 Stunden Unterricht zur Aufnahme in das Seminar reif zu machen.²⁾ Was man erreichen konnte, bestand höchstens darin, den jungen Leuten noch einige nothdürftige Kenntnisse beizubringen und sie etwas gleichmäßiger vorbereitet an das Seminar abzugeben; diesem aber fiel immer wieder die Hauptaufgabe zu, die allgemeine Bildung zu betreiben und sich mit zum Ziele zu setzen. Die ganze Schulung der Präparanden war so durchaus für die Aufnahmeprüfung in das Seminar zugeschnitten, daß die Profeminare nicht den Charakter allgemeiner Bildungsanstalten, sondern bloßer Abrichtungsanstalten für das Seminar an sich trugen. Teichner sagte daher von ihnen mit vollem Rechte: „Die Wissenschaften wurden niemals Bildungsmittel des Geistes, sondern nur die bleiernen Schlüssel zur Oeffnung der Seminarthüre. Es ist ein Jammer um diese Bildung, die doch die allgemein menschliche sein sollte. Weil der ganze Unterricht nur ängstlich für die Prüfung zur Aufnahme ins Seminar berechnet ist, so wird alles Wissen ein elender Schulwitz ohne eigentliche belebende Kraft, und durch das klägliche Einslicken der Bruchstücke aus der lateinischen und französischen Grammatik zu einer wahren Karrikatur. Sie dienen erst noch recht dazu, die Eitelkeit der jungen Leute zu nähren, daß sie ihnen die Meinung einflößen, sie verstünden auch fremde Sprachen, von denen ihre Lehrer oft selbst nichts kennen, als die fragmentarischen Elemente.“³⁾

Daß eine Aenderung so kläglicher Verhältnisse dringend geboten

¹⁾ Vgl. Steglich a. a. D. S. 72.

²⁾ Vgl. die drei preuß. Regul., von einem alten Pädagogen. 1855. S. 32.

³⁾ Vgl. Naake, pädag. Jahresbericht 1847. S. 369.

sei, sah man selbst in konservativ-pädagogischen Kreisen ein, nur gingen die Reformvorschläge ziemlich weit auseinander. Man schlug neben der vollständigen Auflösung der Präparandenanstalten eine mehr praktische Vorbereitung vor, die von einem Landschullehrer in Gemeinschaft mit dem Ortspfarrer für zwei, höchstens drei Knaben übernommen werden sollte;¹⁾ — oder man wollte die Profeminare in kleinerem Umfange auf größere Dörfer verlegen, so daß 6—8 Zöglinge bei einem Schullehrer oder Geistlichen wohnen, 3—4 Stunden täglich die Ortschule, theils bloß zuhörend, theils schon helfend, besuchen und außerdem zu einigen täglichen Stunden von dem Lehrer, und wenn thunlich auch von dem Geistlichen, noch besonderen Unterricht in den einzelnen Lehrgegenständen und in der Musik erhalten sollten.²⁾ Bekanntlich haben die Regulative sich von ähnlichen „praktischen“ Rücksichten leiten lassen und eine ähnliche Präparandenbildung, wie die bezeichnete, vorgeschrieben.

Gleichwohl verhehlte man es sich nicht, wie schwer es halten würde, so viele für die Vorbereitung von Präparanden geeignete und willige Lehrer und Geistliche aufzufinden, als zur Deckung des Bedarfs der Seminare nötig sich erwiesen;³⁾ und da die Erfahrung genugsam gelehrt hatte, daß an guten und tüchtigen Präparandenbildnern ein bedenklicher Mangel sei, daß die zu diesem Geschäfte geeigneten Lehrer nicht immer dazu willig, die willigen dagegen nicht immer auch die geeigneten waren, so hoffte man, wie z. B. in Preußen, selbst durch Prämienvertheilungen für die beste Vorbereitung der Präparanden durch Landschullehrer die Sache zu fördern und geschickte Personen dafür zu gewinnen und heranzuloden.⁴⁾ Allein auch die in dieser Hinsicht gemachten Erfahrungen konnten keine erfreulicheren Resultate aufzeigen und auf eine glückliche Beseitigung der Hindernisse hoffen lassen, welche sich der ungezwungenen Durchführung jenes Plans der Präparandenbildung entgegenstellten, und unfähig, sich auf einen höheren Standpunkt zu erheben, lehrte man immer wieder zu dem Vorschlage einer Reorganisation der Profeminare zurück.

Einer der weitgehendsten Vorschläge, die in dieser Beziehung von

¹⁾ Vgl. Steglich, a. a. D. S. 69.

²⁾ Vgl. Schüge, a. a. D. S. 53 ff.

³⁾ Vgl. Steglich, a. a. D. S. 71, und die 3 preuß. Regul. von einem alten Pädag. S. 31.

⁴⁾ Vgl. Protokoll der Seminarlehrer-Konferenz in Berlin. 1849, S. 44.

konserverativer Seite ausgegangen und uns bekannt geworden sind, ist wohl der gewesen, die Profeminare mit besonderen Lehrern zu versehen und je eins für mehrere Seminare zugleich einzurichten.¹⁾ Allein die dabei wieder auftauchenden Hinweise auf die Verbindung derselben mit einer andern Anstalt (einem Seminar oder auch bloß einer Volksschule), die Zugeständnisse hinsichtlich der Heranziehung anderer Lehrer, ja selbst der Seminaristen zur Unterrichtserhaltung, das Offenhalten der Maßregel, die Präparanden noch nebenbei vor ihrem Eintritte ins Seminar zu einem Landschullehrer in die Lehre zu schicken, um der verlangten „praktischen“ Vorbereitung Rechnung zu tragen u. dgl. m., sind zu deutliche Beweise der Unentschiedenheit, Halbheit und Haltlosigkeit solcher Pläne, als daß man von ihnen etwas Besseres erwarten dürfte. Das zähe Festhalten am Hergebrachten gestattet keine Zugeständnisse an die Zeitforderungen, und so sucht man sich diesen gegenüber damit zu behelfen, daß man ein paar neue Klippchen auf ein altes, morsches Kleid flickt, um nur wenigstens den guten Willen zu zeigen, den unleugbaren Mängeln—einigermaßen abzuhelfen.

Von anderer Seite her ist in neuerer Zeit mehrfach vorgeschlagen worden, die an vielen Orten (in Sachsen an allen Seminaren) bestehenden Profeminare derart umzugestalten und zu erweitern, daß sie in einem vierjährigen Kursus einzig und allein die mit der Volksschule abgebrochene allgemeine Bildung in ähnlicher Weise fortführen, wie es in den Realschulen geschieht.²⁾ „Mit den Seminaren“ — so läßt sich z. B. der pädagogische Verein in Dresden vernehmen — „sind organisch und örtlich und unter demselben Direktorat Profeminare verbunden, welche eben so, wie die Seminare, Staatsanstalten sind. Der Kursus der Profeminare ist vierjährig und vermittelt die allgemeine

¹⁾ Vgl. Steglich, a. a. D. S. 73 ff.

²⁾ Der Verfasser selbst hat dies in der mehrfach angeführten Schrift: „Die Anforderungen der Gegenwart an den Volksschullehrer“ (S. 17) im Jahre 1867 vorgeschlagen, und der pädagog. Verein zu Dresden hat in den „Ansichten und Wünschen, eine zeitgemäße Reform des sächs. Volksschulgesetzes betreffend“, welche er im Jahre 1868 dem sächs. Unterrichtsministerium überreichte, den erwähnten Vorschlag aufgenommen und in der oben angeführten Weise ausgeführt. (Vgl. sächs. Schulzeitung 1868 Nr. 51 S. 409.) Hinsichtlich der Gründe, die uns bei weiterem Nachdenken über die Sache von der früheren Ansicht zurückgebracht haben, genügt es jedenfalls, auf die folgende Auseinandersetzung im Texte hinzuweisen.

Bildung für das Seminar. Dieselben sind deshalb nach Art der Realschulen zu organisiren, und zwar in der Weise, daß zu den übrigen Unterrichtsgegenständen dieser Anstalten, jedoch mit Ausschluß des Englischen, in den Profeminaren noch Musik tritt, soweit dieselbe Gesang, Violin- und Pianofortenspiel umfaßt. Der Unterricht für alle diese Unterrichtsgegenstände ist obligatorisch. In Rücksicht endlich darauf, daß die jetzt bestehenden Einrichtungen an den Seminaren auf Internate berechnet sind und daß im Hinblick auf die Volkstheile, welche zur Zeit dem Lehrerberufe ihre Söhne zuführen, es geboten erscheint, auf möglichste Billigkeit Bedacht zu nehmen, ist für das Profeminar, in welchem die jungen Leute in der Regel vom 14. bis 18. Jahre verweilen, das Internat festzuhalten.“

Es kann unmöglich bezweifelt werden, daß durch eine derartige Einrichtung die Präparanden eine höhere und bessere Vorbildung empfangen würden, als es bisher der Fall war; aber es fragt sich nur zunächst, ob es überhaupt rathsam ist, an einer bloß vorläufigen und provisorischen Einrichtung festzuhalten, namentlich dann, wenn es erweisbar, ja augenscheinlich ist, daß die Einseitigkeit derselben auch durch eine Umgestaltung niemals ganz zu entfernen und in ihren nachtheiligen Wirkungen zu paralysiren sein wird. Thatsache ist, daß die Profeminare bloße Nothbehelfe waren und als solche nur einen provisorischen Charakter hatten, ganz abgesehen davon, daß sie nur mühsam ihr kümmerliches Dasein fristen konnten. So wenig aber in dem Dasein einer provisorischen Einrichtung der Beweis gesucht werden kann, daß sie die ausdrückliche Berechtigung zu einer ewigen Dauer von Anfang an in sich getragen habe, so sehr ist doch die konservative Gesinnung jederzeit geneigt, sich bei einer solchen provisorischen Einrichtung zu beruhigen, ja sogar hinterher aus dem bloßen Bestehen derselben ihre Unerblichkeit und Nothwendigkeit zu folgern. Ein solcher Beweis für die Nothwendigkeit der Profeminare ist denn auch wirklich vom sächsischen Ministerium in dem offiziellen „Exposé über das Seminarwesen im Königreiche Sachsen“ zu führen versucht worden. Pädagogische Gründe freilich, die man doch als einzig entscheidende erwarten sollte, wird man in dem genannten Schriftstücke aus naheliegenden Ursachen vergebens suchen; dasselbe beschränkt sich vielmehr nur auf die Behauptung, daß die Frequenz der Seminare hauptsächlich erst durch die Begründung der Profeminare sicher gestellt worden sei,¹⁾

¹⁾ Vgl. Exposé S. 55 f.

und damit diese Behauptung doch auch eine Basis habe, wird als sicherstes Beweismittel eine statistische Tabelle über den Besuch sämtlicher Seminare und Profeminare des Landes beigegeben. Leider hat die Tabelle nur den einen kleinen Fehler, daß ihr die Beweiskraft abgeht. Denn während nach derselben in dem Zeitraume von 1862 bis 1867 die Zahl sämtlicher Seminaristen von 620 auf 754 stieg, erhob sich die Zahl sämtlicher Profeminaristen in derselben Zeit nur von 402 auf 416, wobei noch zu bemerken ist, daß in der letzten Zahl noch 30 Zöglinge eines neuen, erst 1867 begründeten Profeminars inbegriffen sind. Der Bestand der meisten Profeminare ist in dem Zeitraume von 5 Jahren fast unverändert geblieben, bei dreien hat er sich aber sogar in bedenklicher Weise verringert (bei dem einen — Annaberg — um reichlich 6 Proz., bei dem andern — Roffen — um 15 und bei dem dritten — Plauen — sogar um ziemlich 36 Proz.), so daß also auch die behauptete „Sicherstellung der Frequenz der Seminare“ durch die Profeminare als eine ziemlich fragliche erscheint.

Muß schon die hinfällige Behauptung der dauernden Berechtigung und Unentbehrlichkeit der Profeminare manche Zweifel wach rufen, so ist man von vorn herein inbezug auf die Art der Vorbildung, welche die Profeminare auch in „verbesselter“ Auflage bieten werden, zu um so größeren Bedenken berechtigt, wenn noch dazu — wie in den oben angeführten „Ansichten und Wünschen“ — ausdrücklich auf die „möglichste Billigkeit“, auf die möglichst wohlfeile Art der Lehrerbildung hingewiesen wird, auf ein Prinzip also, das nachweislich der Lehrerbildung die bedeutendsten Wunden mit geschlagen hat, und das auch heute noch die unglückliche Ursache ist, daß man sich an maßgebender Stelle zu nichts weiter als einem bloßen Herumslicken an den alten, hergebrachten Einrichtungen entschließen kann, statt an einen zweckmäßigen Neubau zu gehen — ein Verfahren, das lebhaft genug an manche Landgemeinden erinnert, die lieber Jahr für Jahr an einer alten, unbrauchbaren Thurmuhr, oder einer defekten, zerfallenden Orgel herumpästelten und herumklopfen lassen, als das dafür aufgewandte Geld sicherer und besser in einer neuen anzulegen.

Daß man sich aber durchaus nicht der sanguinischen Hoffnung hingeben darf, von einer Umgestaltung der Profeminare eine wirklich tüchtige allgemeine Bildung zu erwarten, wird kaum ernsthaft in Abrede gestellt werden können, wenn man die Abhängigkeit der Profeminare von den Seminaren in Ueberlegung zieht.

Da die Profeminare die speziellen Vorbereitungsanstalten für die

Seminare sind und ihre Zöglinge unter keiner anderen Voraussetzung aufnehmen, als dieselben nach ein paar Jahren an das Seminar abzugeben, so müssen sie ganz natürlich ihr Absehen einzig darauf richten, ihren Zöglingen die noch mangelnden Kenntnisse nothdürftigst und so schnell als möglich anzueignen und ihnen die erforderliche, wenn auch unpädagogische Nothhilfe zu geben, damit sie nur den Bedingungen zur Aufnahme ins Seminar zu genügen vermögen. Erklärt das Seminar die Kenntniß von so und so vielen biblischen Geschichten, Perikopen, Sprüchen und Kernliedern als notwendige Vorbedingung der Aufnahme, so wird sich selbstverständlich das Profeminar dieser Forderung fügen müssen; verlangt das Seminar so und so viele musikalische Fertigkeiten, die Bekanntschaft mit so und so vielen Jahrszahlen und Daten aus der Geschichte zc., so wird natürlich das Profeminar als dienende Magd das zu vermitteln haben; fehlt es dem Seminar an der gehörigen Zahl der Zöglinge, so muß das Profeminar ausbilden und an das Seminar abliefern, was nur halbwegs tauglich ist, und erwartet das Seminar mit beharrlicher Geduld, daß die vorhandenen schwachen Zöglinge denn doch vielleicht noch einige Frucht bringen, so muß es das Profeminar erst recht thun. Kurz der Druck der Verhältnisse und alle vorhandenen Mißstände am Seminare werden beständig wie ein Alp auf den Profeminaren liegen und ihre Thätigkeit bestimmen und beeinflussen. Das war die Lage der Profeminare bisher, das wird sie immer sein; auch trotz einer etwas veränderten Gestalt und trotz des besten Willens werden sie gemäß ihrer Stellung nur zu bald wieder in das alte Gleis einlenken, zu ihren traditionellen Prinzipien zurückkehren und den wenn auch noch so einseitigen und verschrobenen Anforderungen der Seminare sich anbequemen müssen.

Das bezieht sich aber nicht bloß auf die Bedürfnisse und Ansprüche des Seminars überhaupt, sondern vielmehr auch auf die Art und Weise der Vermittelung, der Aneignung des Geforderten. Bei der Kürze der Zeit, binnen welcher die Aspiranten fertig gestellt werden sollen, bleibt den Profeminaren meist kein anderer Ausweg übrig, als die verlangten Kenntnisse den Zöglingen gedächtnismäßig einzuprägen, damit sie doch etwas „wissen“, — also sich an diejenige Kraft zu wenden, welche, allzusehr in Anspruch genommen, gerade das Wichtigste, das vernünftige Denken lahm legt, und mit Recht bemerkt in dieser Hinsicht R. Schmidt: „Präparandenanstalten, auch die besten, sind stets in der Gefahr, bloß mechanisch die Kenntnisse einzublauen, die für die Aufnahme ins Seminar gefordert werden; eingeblaute Kenntnisse

aber sind keine Bildung.“¹⁾ — Nicht weniger wird sich schon in das Profeminar der Geist verpflanzen, der im Seminare weht. Herrscht hier, wie es ja nur zu häufig der Fall ist, jene orthodoxy-kirchliche Mischung vor, welche jeden Unterrichtsstoff in das trübe Wasser einseitig kirchlicher Anschauungen einzutauchen oder, um den Kunstausdruck zu gebrauchen, mit dem „Worte Gottes zu durchsäuern“ verlangt, so muß natürlich dieser Ansäuerungsprozeß auch schon im Profeminare beginnen, und da derselbe größtentheils nur mit Hilfe von oft haarsträubenden Unterschiebungen, Verunreinigungen und Verfälschungen der Unterrichtsstoffe möglich ist, so wird dabei wiederum keine wahre, gesunde Bildung, sondern ein verschrobenes, krankhaftes Zerrbild derselben erzielt. — Endlich sei noch hingewiesen auf die weit verbreitete Tendenz einer möglichst „praktischen“ Vorbildung für das Seminar, auf die allseitige und möglichst direkte Beziehung aller Kenntnisse auf den künftigen Beruf, auf die „Bildung ad hoc,“ wie sich Diefsterweg ausdrückt.²⁾ Diese Bildung ad hoc soll allerdings erst das Seminar geben, und zwar auf der breiten Grundlage der allgemeinen Menschenbildung, so daß also die erlangten Kenntnisse erst dann nach der Seite der Berufsbildung übergeführt werden, wenn sie zu einem in sich verbundenen relativen Abschlusse geblieben sind; je weiter aber jene Tendenz einer „praktischen“ Vorbildung für das Seminar verbreitet und je mehr das Profeminar den jeweiligen Bedürfnissen und Ansprüchen des Seminars sich zu fügen gezwungen ist, desto mehr wird auch bereits im Profeminare der Gesichtspunkt der Berufsbildung schon für die Vermittelung und Aneignung der allgemeinen Kenntnisse maßgebend und herrschend werden, man wird die allgemeine Bildung nach dem Zuschnitte des künftigen praktischen Gebrauches im Berufe schon an die vierzehnjährigen Knaben bringen, also verfrühen und abrichten. Anstalten aber, welche diese Bildung pflegen, drängen das erste und nothwendigste, was „der deutsche Geist infolge seiner Naturanlage und der Geschichte seiner Vergangenheit“ bei der Erziehung jedes Menschen, insbesondere desjenigen verlangt, der, wie der Lehrer, in geistigem Berufe steht:³⁾ die freie Entwicklung des rein Menschlichen gewaltsam zurück;⁴⁾ diese

¹⁾ Vgl. R. Schmidt, zur Reformfrage der Seminare. 1863. S. 143.

²⁾ Vgl. Diefsterweg, zur Lehrerbildung S. 38.

³⁾ Vgl. § 5 im Anfange.

⁴⁾ Vgl. Diefsterweg, die drei preussischen Regulative, III, S. 62. — In Uebereinstimmung mit uns spricht sich hierüber auch Deinhardt in seiner Schrift „über Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten“ S. 87 ff. ganz gut treffend aus.

allein giebt dem jugendlichen Geiste vielseitige Umsicht, manchfaltige Empfänglichkeit, freie geistige Bewegung, während das allzu frühe Einschulen und Eindrillen auf einen speziellen Beruf den geistigen Blick einengt, dem Geiste die freie Beweglichkeit und Produktivität raubt und Unselbständigkeit und mechanisches Thun erzeugt.

Die Ueberzeugung, daß die Profeminare, in welcher Gestalt es auch sei, immer eine Bildung der letzteren Art, niemals eine wahrhaft freie und innerlich frei machende allgemeine Bildung an ihre Zöglinge bringen werden, gründet sich, wie schon bemerkt, auf die enge Verbindung der Profeminare mit den Seminaren und auf das dadurch bedingte Abhängigkeitsverhältniß der ersteren von den letzteren. Mag man immerhin den Kursus der Profeminare zu einem vierjährigen erweitern, gerade die aus Opportunitätsrücksichten (um der möglichsten Billigkeit und der neuen und großen, auf Internate berechneten Seminargebäude willen) verlangte „organische und örtliche Vereinigung“ der Profeminare mit den Seminaren „unter demselben Direktor“ und mit demselben Lehrerpersonal u. wird das erste gewichtige Hinderniß für die gründliche nach Höhe und Tiefe nothwendige Verbesserung der Lehrerbildung abgeben, und man wird mit einer derartigen Umgestaltung der Profeminare nichts weiter erreichen, als daß man die alten Verhältnisse mit ihren Mängeln fein säuberlich konservirt. Man darf dies um so gewisser voraussetzen, als nicht bloß die große Zahl der Leiter der Seminare, sondern auch voran die Behörden warme Freunde und Förderer einer voreiligen Berechnung des gesamten Unterrichts für die direkten Leistungen im Schulamte sind, und was wir als einen großen Nachtheil betrachten, das wird gerade von offizieller Seite als ein „nicht hoch genug anzuschlagender Gewinn“ gepriesen, daß nämlich durch die Verbindung der Profeminare mit den Seminaren „die Ausbildung der künftigen Volksschullehrer sechs volle Jahre in den Händen der Seminarlehrer liegt.“¹⁾ Zugleich aber erhält man sich dadurch — und das ist wohl zu bedenken — in den Profeminaren die nöthig scheinenden Zutreibeanstalten für das Seminar, dessen Verwaissen man andernfalls bei den jetzigen Verhältnissen Grund zu fürchten hätte. Hat man die der Volksschule eben entwachsenen Knaben, die den Lehrerberuf nur nach gewissen Neugierlichkeiten hin, z. B. nach dem Erntefest- und Kirmesstuchen, den Würsten und anderen Spenden, welche hin und wieder dem Lehrer noch zufließen, beurtheilen und zu

¹⁾ Vgl. Exposé, S. 57.

beurtheilen vermögen, nur erst glücklich in die Fülle des Profeminars eingefangen, so darf man mit ziemlicher Sicherheit hoffen, sie alle ebenso glücklich und unvermindert noch vor dem Erwachen einer besseren und reiferen Einsicht auch in das Seminar zu bringen und so dem immer drohenden Nothstande des Lehrermangels doch einigermaßen, gleichviel, ob gut oder übel, zu begegnen, wie das ja von Regierungswegen offen zugestanden wird. Aber darin gerade liegt nicht die Aussicht auf eine Besserung der jetzigen allgemeinen Bildungsverhältnisse, sondern nur die Gefahr einer Verschlimmerung.

Aus diesen Gründen schließen wir uns der schon in den vierziger Jahren allgemein gestellten Forderung an: Weg mit den Profeminaren und Präparandenanstalten! Sie sind Pflanzstätten der Sonderheit, der Abgeschlossenheit, der Einseitigkeit; sie lehren die jungen Leute von vorn herein das Leben, für welches die heranwachsende Jugend doch gebildet werden soll, nur von dem einseitigen Standpunkte und durch die gefärbte Brille des Berufes ansehen, nie aber mit dem freien Blicke dessen, dem die Augen allseitig über das Leben geöffnet worden sind.¹⁾ Suche sich der Seminaraspirant wie andere junge Leute, welche zu ihrer Berufsbildung einer wissenschaftlichen Grundlage bedürfen, seine Vorbildung für das Seminar in einer Anstalt, welche eine höhere allgemeine Bildung ihrer Zöglinge für verschiedene Berufsklassen anstrebt und auf welche das Seminar keinen Einfluß äußern kann.

Allerdings ließe sich eine Umgestaltung der Profeminare auch noch in der Weise denken, daß man ihnen einen vierjährigen, auf die Volksschule basirten Kursus gäbe, sie räumlich von den Seminaren trennte, mit einem besonderen Lehrpersonal verfähre und in selbständige allgemeine Bildungsanstalten umwanbelte, die nicht speziell für das Seminar vorbereiteten, sondern jedermann zur Benutzung offen ständen. Offenbar würde dies nichts anderes bedeuten, als in die jetzt bestehende Schulorganisation ein neues Glied, etwa in Form der „höheren Bürgerschulen“ oder der sogenannten „Mittelschulen“ einfügen und die Profeminare in diese neuen Schöpfungen sich auflösen zu lassen. Darüber würde sich gewiß noch reden lassen, und sicher dürften nicht wenige — wir selbst nicht ausgenommen — der Vorbildung für das Seminar in einer derartigen Anstalt ihre Zustimmung geben. Allein es würde sich dabei in erster Linie fragen, ob das allgemeine Bedürfnis der Be-

¹⁾ Vgl. hierzu Boncamp, a. a. D. S. 24; Diesterweg, zur Lehrerbildung S. 9 und 38; Nade, päd. Jahresbericht 1847, S. 369, u. f. w.

Wohlung, insbesondere auch der Städte, auf die Errichtung einer neuen Gattung von Schulen hinwies. Müßte dies bejaht werden, so würde es immerhin noch fraglich sein, ob es an erster Stelle Sache des Staates sei, selbst schöpferisch aufzutreten, oder ob er nicht vielmehr es der Bevölkerung, den Gemeinden zu überlassen habe, für die Befriedigung des vorhandenen Bedürfnisses Sorge zu tragen und nur ergänzend, helfend und regelnd dabei einzutreten.

Ob ein solches Bedürfnis gegenwärtig wirklich vorliegt, kann hier nicht weiter beleuchtet werden; so lange dies aber nicht der Fall wäre, würde es vom Staate höchst unpraktisch und unverständig gehandelt sein, wenn er um einer einzigen staatlichen Anstalt willen einseitig und auf eigene Faust eine solche Neuschöpfung ins Leben rufen und etwa für die Bevölkerung ein Bedürfnis erst künstlich schaffen wollte. Aber noch einseitiger, unpädagogischer und unwirtschaftlicher würde der Staat handeln, wenn er den Profeminaren ihre Eigenschaft als spezielle und ausschließliche Vorbereitungsanstalten für das Seminar belassen und sie — vielleicht gar unter Beibehaltung der örtlichen Verbindung mit den Seminaren — durch Erweiterung ihres Kursus, durch Anstellung eines größeren Lehrpersonals u. zu allgemeineren Bildungsanstalten umschaffen wollte. Einseitig wäre das, weil es sonst nirgends in der Welt vorkommt, daß irgend eine Fachschule, bis zu den Fakultäten an der Universität hinauf, ihre eigene, besondere Vorschule hat,¹⁾

¹⁾ Allerdings giebt es noch zwei Arten von Fachschulen, die ihre eigenen Vorschulen besitzen: Die Kadettenschulen und die katholischen (jesuitischen) Priesterseminare, die aber beide für jeden volksfreundlich gesinnten und pädagogisch denkenden Mann gleich abschreckend sein müssen. Den beiden genannten Fachanstalten kommt es wesentlich darauf an, durch die Art ihrer Organisation ihre Schüler von der Knabenzeit an so viel als möglich von der übrigen Gesellschaft fern zu halten, sie dem „bürgerlichen Plebs“ und dem „Latenthume“ zu entfremden, sie von dem hier in der Luft liegenden Gifte „demokratischer“ und „weltlicher“ Gesinnung und Denkweise thunlichst zu bewahren und einen durchaus exklusiven Stand mit einem schlechtthin exklusiven Standesbewußtsein zu erziehen, einen Stand, der, unbeirrt durch allgemein menschliche Beziehungen und Interessen, auf gegebenen Befehl von oben her für Thyron und Altar blind ins Feuer geht. Baut man ja doch heutzutage nach preussischem Muster überall den Offizieren noch besondere Kasinos, damit sie auch in ihren Erholungen und Vergnügungen sich nicht durch die Berührung mit dem bürgerlichen Elemente verunreinigen! — Wer in solcher Abschließung und Kastenerziehung ein Ideal erblickt, der muß freilich wünschen, daß die einzelne Fachschule ihre eigene Vorschule habe; und wer für die Verbindung der Profeminare oder anderer ähnlicher Anstalten eintritt, der tritt damit zugleich

und weil dadurch dem Lehrerstande schon durch seine Vorbildung, wie später häufig genug durch die Landesgesetzgebung, eine erimirte Stellung vor den übrigen Bevölkerungsklassen bereitet wird; unpädagogisch, weil die Art der Bildung unter den erwähnten Verhältnissen immer eine einseitige bleiben müßte; unwirtschaftlich, weil die darauf verwandten nicht unbedeutenden Kosten ganz unnötig weggeworfen wären, da die Gegenwart bereits ähnliche höhere allgemeine Bildungsanstalten in den Realschulen besitzt, von denen noch kurz zu reden ist.

§ 11.

Die Realschule.¹⁾

Die Realschule ist durchweg ein Kind der neueren Zeit und verdankt ihre Entstehung, wie ihre rasche Entwicklung und weitere Verbreitung dem mächtigen Einflusse, den die ganze moderne Kultur, das ausgebreitete, rege Verkehrswesen, das alle Landesgrenzen überspringt, und namentlich auch die Fortschritte der Naturwissenschaften auf alle Ver-

auch für jene oben gekennzeichnete, vom Leben abschließende und dem Leben entfremdende Kastenbildung ein — da giebt es keine Entschuldigung und keine Ausflucht, kein Wenn und kein Aber, denn das eine involvirt das andere. Wer dagegen eine freie, dem „lebendigen Leben“ zugewandte, von keinerlei Regierung- und Kasteninteressen angeränkelte Bildung will, der muß mit Hand anlegen zur Beseitigung derartiger ungesundeter, das Gemeinwohl schädigender Schuleinrichtungen.

¹⁾ Um jeder Irrung vorzubeugen, sei hier im voraus bemerkt, daß wir im Nachstehenden die außerpreussischen Realschulen, wie sie bis gegen das Ende der sechziger Jahre in anderen deutschen Ländern, z. B. in Sachsen bestanden, im Auge gehabt haben. Sie hatten eine von den preussischen Realschulen erster Ordnung in mehr als einem Stücke abweichende Organisation und konnten noch mit viel größerem Rechte als jene allgemeine Bildungsanstalten genannt werden. Seitdem aber Preußen die Zügel der Herrschaft in Deutschland erlangt und der unglückliche, von den maßgebenden Kreisen genährte Drang nach Einheit und Uniformität auch auf dem Gebiete des Unterrichtswesens, namentlich des höheren, immer mehr um sich gegriffen hat, sind auch die preussischen Realschulen erster Ordnung zum Muster (*laus a non laeendo!*) der anderen deutschen Schwesteranstalten aufgestellt worden, und haben sich die sächsischen Realschulen schon seit 1868 dem preussischen Organisationsplane anbequemen müssen, so werden sie, wie die Dinge gegenwärtig liegen, auch bald ihre letzten etwa noch haften gebliebenen Eigentümlichkeiten abzustreifen gezwungen sein. Da sie in ihrer früheren Organisation mehr den preussischen Realschulen zweiter Ordnung glichen, so mag der Leser in dem folgenden immer an diese letzteren denken.

hältnisse, auf Handel und Gewerbe und auf das gesamte industrielle Leben in immer gesteigertem Maße gewann. Die Volksschule, die bei ihren beschränkten Verhältnissen den daraus folgenden Forderungen nicht zu folgen vermochte, wie das Gymnasium, das in einseitiger Richtung auf das Alterthum den Zug der neuen Zeit nicht verstand oder ihm nicht Folge geben wollte, mußten es sich gefallen lassen, daß eine neue Gattung von Schulen entstand, über die Volksschule sich emporhebend und neben das Gymnasium sich hinstellend — die Realschulen. Gemäß dem Bedürfnisse, das sie ins Leben gerufen hatte, legten sie den Schwerpunkt ihrer Thätigkeit nicht, wie die Gymnasien, in das Leben der Vergangenheit, sondern in die Kulturentwicklung der Gegenwart, und indem sie die naturwissenschaftlich-mathematischen Fächer ebenso in ihre Pflege nahmen, wie die historischen und sprachlichen, insbesondere die neueren Sprachen, suchten sie ihre Zöglinge in die Natur und in das Leben und den Geist der Neuzeit gleichmäßig einzuführen und sie zum unmittelbaren Eintritte in das praktische Berufsleben ebenso, wie zum Besuche einer höheren Lehranstalt für ein besonderes Fach zu befähigen. Sie wollten das richtige Verständniß der realen Welt, wie sie eben ist und wie sie sich aus der jüngsten Vergangenheit herausgestaltet hat, nach den verschiedensten Beziehungen hin vermitteln und jenen praktischen Sinn wecken, der das Allgemeine auf besondere Fälle anzuwenden, die Ergebnisse der Wissenschaft in das soziale Leben hinüberzuleiten, die realen Verhältnisse rasch und sicher aufzufassen und im Dienste der Gestaltung derselben die rechten Mittel mit Umsicht und Entschiedenheit zu ergreifen weis. Nicht weniger wollten sie dabei auch durch die Richtung auf das Ideale, welche die zu vermittelnde Bildung nehmen sollte, den rein materiellen Bestrebungen und dem materialistischen Zuge der Zeit ein wirksames Gegengewicht in ihren Zöglingen schaffen. Die Bildung, welche die Realschulen gewähren wollten, war also nicht eine einseitige, auf ein besonderes Fach oder einen bestimmten Beruf berechnete, sondern eine allgemein menschliche, insofern sie die verschiedensten Beziehungen des Menschen zur Welt und zum Leben zum Inhalte nahm.

Daß die Realschule durch Verfolgung dieses Zieles den allgemeinen Bedürfnissen entgegengekommen ist, beweist die rasche Verbreitung, die sie gefunden und die Lebensfähigkeit, die sie gezeigt hat. Aus ihrer ganzen Richtung aber geht hervor, daß sie auch für den Lehrer die passendste Anstalt zur Vermittlung der ihm nöthigen allgemeinen Bildung und zur Vorbereitung auf seine Fachschule, das Seminar, ist.

Dem er soll ja eben durch die Schule auf die Gegenwart wirken, er soll ja an seinem Theile für die Gestaltung und Entwicklung der heutigen Kulturverhältnisse mit thätig sein und bedarf daher der Einsicht und des Verständnisses der realen Verhältnisse, sowie des praktischen Sinnes in eben dem Maße, wie alle diejenigen, welche sich dem Handel, der Industrie, der Technik widmen wollen und auf der Realschule ihre Vorbildung suchen. Dagegen müßte es als durchaus ungerechtfertigt bezeichnet werden, wenn man vom Lehrer eine Vorbildung fordern wollte, wie sie das Gymnasium bietet, welches durch die vorwiegende Pflege der klassischen Sprachen und des Alterthums seinen Zöglingen eine geistige Heimat in der Vergangenheit gründet und sie hier vorzugsweise festhält; ja sofern das Gymnasium einseitig genug an seinen altüberbrachten Einrichtungen festhält und mehr als es nöthig wäre die naturwissenschaftlich-mathematischen Fächer und überhaupt alles, was auf die moderne Kultur Bezug hat, in den Hintergrund stellt, muß der Weg durch das Gymnasium für die Lehrerbildung geradezu als ungeeignet und hemmend bezeichnet werden. Dem Lehrer kann nur die Art der Bildung frommen, die ihm das Verständniß der Gegenwart erschließt, die ihn tiefer in die bisher von den Seminaren ungebührlich vernachlässigten Gebiete des Wissens einführt, welche für die heutige Kultur von tiefgreifender Bedeutung sind, — und dazu ist eben die Realschule gerade die geeignete Anstalt. Der Besuch derselben wird den künftigen Lehrer von der durch besondere Seminarvorbildungsanstalten begünstigten Einseitigkeit bewahren, die Welt nur von dem Standpunkte seines Berufes anzusehen, und wie er sich durch die Art seiner Bildung mit dem gebildeten Mittelstande, dem Kerne der Bevölkerung, und mit dem ganzen Geiste der Zeit eng verbunden weiß, so erweitert zugleich der vielseitige Verkehr mit Altersgenossen aus verschiedenen Ständen, namentlich auch aus solchen, deren Bildung über dem Niveau des Standes liegt, aus welchem der künftige Lehrer hervorgegangen ist, den Blick über das Leben und läßt ihn mit der Gesamtheit mehr zusammenwachsen und sich eins fühlen.

Die Realschule als Vorbereitungsanstalt für das Seminar zu bestimmen, ist keineswegs neu, ist vielmehr seit langer Zeit schon in Anregung gebracht worden. Schon in den dreißiger Jahren wurde dieser Gedanke angeregt,¹⁾ in den vierziger Jahren ging der Zug der deut-

¹⁾ Ob dies zunächst von Denzel 1836 geschah, wie die Leipziger Blätter für Pädagogik, I (1867) S. 13 angeben, können wir nicht verbürgen; in der

sehen Lehrerschaft ebenfalls dahin,¹⁾ und die neuere Zeit ist bei diesem Verlangen stehen geblieben;²⁾ von den Regierungen aber hat wenigstens eine, die des Herzogthums Gotha, die genannte Forderung — zum Theil wenigstens — sanktionirt, indem das neue Gothasche Schulgesetz vom 1. Juli 1863 in § 31 bestimmt, daß mindestens die Reife für die Sekunda des Gymnasiums oder für die Prima der Realschule als Bedingung der Aufnahme in das Seminar gelten soll.

Trotzdem hat der Vorschlag, die Realschule als Vorschule für das Seminar zu bestimmen, die verschiedensten Gegner gefunden, sowohl bei Konservativen, als auch bei liberalen Schulmännern. Erstere mochten von der Realschule nichts wissen, weil dieselbe theils zu hoch hinauf führe und daher dem Lehramte eher entfremde, theils zu einseitig theoretisch bilde, theils der Erziehung nicht die nöthige Sorgfalt widme, theils auch nicht die nöthige religiöse und musikalische Vorbildung gewähre und ebenso zu kostspielig zu besuchen sei; die letzteren konnten sich mit der Realschule um deswillen nicht befremden, weil dieselbe sich von ihrer ursprünglichen Tendenz einer allgemeinen Bildungsanstalt mit der Zeit entfernt habe.

Da wir über einzelne der vorgebrachten, oft höchst sonderbaren Gründe, wie über die Entfremdung vom Lehramte, über die Kostspieligkeit des ganzen Bildungsweges, über die Erziehung der künftigen Lehrer, noch an späterer Stelle ausführlicher zu reden haben werden, so wollen wir uns hier nur auf die Beleuchtung einiger Punkte beschränken.

Die Meinung zunächst, daß die religiöse und musikalische Bildung der Lehrer durch die Realschule Gefahr litte, beruht ganz auf der Befangenheit in der traditionellen Art der bisherigen Lehrerbildung, welche auf den Besitz einer Unmenge religiösen Memorirstoffs und auf allerlei musikalische Künste in einseitiger Weise das Haupt-

S. 106, Anm. 1 erwähnten Schrift Denzels über die Lehrerbildung ist nichts davon zu lesen.

¹⁾ Vgl. Nahe, pädag. Jahresbericht 1849, S. 47; — Diesterweg, zur Lehrerbildung S. 9; — derselbe, die 3 preuß. Regulative III, S. 30; Foucault, a. a. O. S. 25; — Röschly, ursprünglicher Geselzentwurf zu dem allg. Schulgef. für das Königreich Sachsen 1850, § 160 S. 31.

²⁾ Vgl. R. Schmidt, zur Reform der Lehrerseminare 1863 S. 24 und S. 143; — Leipziger Blätter für Pädagogik I (1867) S. 81 ff., ebenda selbst II, S. 54 (Petition des pädagogischen Vereins zu Leipzig um Reform des sächs. Volksschulgesetzes 1868.)

gewicht legte. Wenn man nun unter „religiöser“ Bildung die Fütterung mit Kernliedern und kirchlich-religiösem Gedächtnißkränze, das Dröhlen für ein einseitiges kirchliches Bekenntniß, die Erziehung zu blinder Autoritäts- und Dogmengläubigkeit, die Ausstaffung aller Lehrgegenstände mit religiösem Flitterwerke versteht, so hat man allerdings Grund, an eine Verwahrlosung der religiösen Bildung durch die Realschule zu glauben, denn was Seminare und Proseminare in diesen Stücken bisher geleistet haben, wird von der Realschule allerdings nicht prästirt werden, aber dabei wird die Welt und die Schule nichts verlieren, sondern nur gewinnen; richtet sich jenes Bedenken dagegen auf die innere religiöse Bildung und Bereclung des Herzens und Gemüthes, so ist es ein durchaus hinfälliges, wenn nicht gar böswilliges, denn wahrer Glaube und echte Sittlichkeit wird durch die höhere Bildung nicht untergraben und vernichtet, sondern nur gehoben und gereinigt, da jeder rechte Unterricht nicht bloß den Verstand aufklärt, sondern gleichzeitig veredelnd auf Herz und Gemüth einwirkt.

Was ferner die musikalische Bildung betrifft, so wird die Realschule dieselbe allerdings — den Gesang ausgenommen — nicht in dem Umfange bieten, in welchem sie bei der Aufnahme ins Seminar zu fordern bisher Gebrauch war; allein wir sind auch gar nicht gemeint, in dieser Hinsicht übertriebene Ansprüche zu machen oder dieselben gerechtfertigt zu finden. Das Hauptgewicht legen wir auf die Gesangsbildung, und wenn wir in dieser Beziehung verlangen, daß der Seminaraspirant die Tonleiter singen, Akkorde treffen, gebräuchliche Volkslieder und Kirchenmelodien anstimmen oder nach Noten absingen könne, so ist dafür jedenfalls in der Realschule eben so, wenn nicht besser Sorge getragen, als anderswo. Wenn es aber außerdem noch als durchaus nothwendig erscheinen sollte, zu fordern, daß der Aspirant auf dem Klaviere die Skalen und eine leichte Sonate oder einen ausgelegten Choral vom Blatte zu spielen verstehe, oder auch noch eine Violine anzugreifen wisse — was wir als ziemlich nebensächlich betrachten —, so würde das Geforderte einestheils bei der Ausdehnung, in welcher das Klavierpiel gegenwärtig aller Orten getrieben wird, anderntheils bei den Vorkehrungen, welche etwa bei den Realschulen behufs der musikalischen Vorbildung für Seminaraspiranten zu treffen sein dürften,¹⁾ ohne großen Zeit- oder Kostenaufwand in dem wirklich nöthigen Umfange zu erreichen möglich sein. Inbezug auf andere

¹⁾ Vgl. Röschly, Gesekentwurf § 169 S. 33.

Fertigkeiten, wie Schreiben, Zeichnen zc. dürfte wohl kaum ein Zweifel obwalten, daß darin die Realschule das Erforderliche in vollem Maße zu leisten vermöge.

Nicht weniger als die vorigen Einwände beruht auch der weitere Einwand, daß die Vorbildung auf der Realschule eine zu einseitig-theoretische sei, auf der einseitigen Auffassung der Lehrerbildung, und zwar auf der herkömmlichen Praxis der Profeminare, die jungen Leute so früh als möglich für den Lehrerberuf zuzurichten — eine Praxis, die wir aus allgemeinen pädagogischen, wie volkswirtschaftlichen Gründen verwerfen mußten. Auf ihr beruht die Forderung, daß die Aspiranten schon vor ihrem Eintritte ins Seminar Umgang mit Kindern haben müßten, damit sie sich den kindlichen Sinn bewahrten, die kindliche Natur durch vielfache eigene Beobachtung, durch Lehrversuche zc. kennen lernten, sich in den Gedankenkreis der Kinder hineinleben, und die spätere theoretische Anweisung besser verstünden. Fände dieses nicht statt, — meint man —, so sei zu befürchten, daß sich die jungen Leute den Kindern um so mehr entfremdeten, je mehr sie in ihren eigenen Kenntnissen und Fertigkeiten vorwärts schritten, und daß sie dadurch an ihrer praktischen Lehrtüchtigkeit Einbuße erlitten.¹⁾

Es ist eigentümlich, wie diese Ansicht und die Tendenz der frühzeitigen Abrihtung für den Lehrerstand sich bei so vielen Leitern der Seminare, selbst bei den bessern, so gar fest eingegraben hat, und man wird fast zu der Annahme gedrängt, daß alle diese Herren, als Theologen, bei ihrem unvorbereiteten Eintritte ins Schulamt den Mangel an praktischem Geschick zc. so tief empfunden haben, daß sie unwillkürlich in jenes Extrem verfallen sind und nun in wohlwollendem, aber unverständigem Eifer den künftigen Lehrern vor der Zeit alle die Eigenschaften einimpfen wollen, die sie an sich selbst so schmerzlich vermißten. Auch der verdienstvolle Seminaradministrator Harnisch war nicht frei von dieser einseitigen Meinung, denn er verlangte ebenfalls, daß die in das Seminar Eintretenden die Uebung im Unterweisen kleiner Kinder mitbrächten, „weil, wie er sagt, ohne diesen Herantritt an das Werk die Lehren über Erziehung, Unterricht und Schulwesen, wie sie mit Recht im Seminare zu ertheilen sind, farb- und kraftlos an die Seminaristen als todt Gegenstände und Wortkrämereien nur heran-, nicht in ihr Wesen eingehen.“ „Der Volksschullehrer“, fährt er weiter-

¹⁾ Vgl. Steglich, a. a. D. S. 67.

hin fort, „muß seiner mittleren Stellung nach, gleich dem höheren Gewerbsmanne, ein Mann der That zunächst, und zum zweiten erst ein Mann der Einsicht sein. Kein größeres Unglück könnte unserem Volksschullehrerstande widerfahren, als wenn er an Wissenschaftlichkeit, an Erkenntnissen gewöhne, als wenn er einen Werth in Gelehrsamkeit setzte, und darüber an Weisheit, Umsicht, Geschick, Tact und bürgerlicher Brauchbarkeit verlore.“¹⁾)

Wir müssen derartige Ansichten als einseitige und verwirrende um so mehr bekämpfen, als sie nicht nur eine durchaus verwerfliche Verfrühung der Lehrerbildung involviren, durch welche an die Stelle des natürlichen Interesses am Lehrgeschäfte ein künstliches gesetzt wird, sondern als sie auch auf einer groben Selbsttäuschung beruhen. Wer einen Blick in seine eigene Jugend wirft, oder wer mit 14—16jährigen Knaben zu verkehren Gelegenheit hat, der wird wissen, daß jenes Alter der Unreife nicht dazu angethan ist, Beobachtungen der kindlichen Natur von irgend welchem Werthe anzustellen. Die Erscheinungen, welche solchen Knaben, die selbst noch halbe Kinder sind, an anderen Kindern entgegentreten, sind ihnen ungelöste, aber auch noch ganz gleichgiltige Räthsel, zu deren Lösung sie weder den Schlüssel, noch das Bedürfniß und das Interesse besitzen und die deshalb auch, wenn man ihnen dennoch einen Zweck geben und einen Nutzen abgewinnen will, unvermeidlich zu einem künstlichen und gewaltthätigen Anfortropfen führen. Sich dabei auf einen „glücklichen Instinkt“ zu verlassen, ist eine zu unsichere Sache, als daß man darauf so kühne Erwartungen bauen dürfte. Noch schlimmer ist es um die Hoffnung bestellt, daß die Aspiranten durch frühzeitige Uebungen im Unterrichten schon „einen Schatz guter Schulerfahrungen mit in das Seminar bringen“ werden;²⁾ denn wer da weiß, was es mit der Erwerbung wirklich brauchbarer Erfahrungen für eine Bewandniß hat, welche Reife des Verstandes und des Urtheils, welche Fülle eigener und fremder Beobachtungen, welche Umsicht in der Vergleichung, Abwägung und Beurtheilung derselben dazu gehört, der muß solche Erwartungen für ziemlich naiv halten. Die Uebungen selbst aber im Unterweisen der Kinder können sich auf weiter nichts, als auf ein rein mechanisches, verständnißloses Nachahmen des Gesehenen und Vorgemachten beschränken, wodurch dem in den Schulen noch genugsam wuchernden handwerksmäßigen Treiben

¹⁾ Vgl. Harnisch, die künftige Stellung der Schule. 1848. S. 62 f.

²⁾ Vgl. Schüke, a. a. D. S. 76.

mehr Vorschub geleistet, als entgegengearbeitet, und das selbständige und selbstthätige Streben nach wirklichem Verständniß und nach dem Idealen um so mehr erstickt und abgestumpft wird, je mehr dadurch der Dünkel und die Selbstgenügsamkeit an dem bereits erlangten „Können“ Nahrung erhält. Ueberhaupt die That vor die Einsicht zu stellen, ist uns vollkommen unerklärlich. Ohne die vorherige genügende Einsicht in eine Sache läßt sich keine, wenigstens keine geschickte That vollbringen; erst muß man wissen, was man will; die Einsicht muß überall vorhergehen, sie muß der Leitstern, der Wegweiser der verständigen, umsichtigen, erfolgreichen That sein.¹⁾ Wenn man nun aber gar noch die ganze erfolgreiche Wirksamkeit des Seminars von dem vorhergegangenen „Herantritte an das Werk“ abhängig machen will, so schießt man damit so weit über das Ziel und versetzt zugleich der heutigen Art der Lehrerbildung und der bisherigen Einrichtung der Seminare einen so empfindlichen Schlag, daß dazu kein Wort weiter hinzugefügt zu werden braucht.

Von anderer, „liberaler“ Seite her haben ebenfalls einige nichts von dem Vorschlage wissen mögen, die Realschule zur Vorschule für das Seminar zu bestimmen, und zwar, weil die Realschulen „rein wissenschaftliche Anstalten“ seien, welche „auf ganz andere Wege führten, als wie sie der Volksschullehrer gehen solle.“²⁾ Zweifellos sind die Realschulen wissenschaftliche Anstalten in dem Sinne, daß sie auf den sicheren Ergebnissen der Wissenschaft fußen, die verbindenden Fäden zwischen der Wissenschaft und dem Leben anknüpfen, streng wissenschaftliches Denken anbahnen und die Jugend anregen und befähigen, selbständig in die einzelnen Zweige des Wissens einzubringen; und wenn man eine solche Bildung als untauglich für den Lehrer bezeichnen und ihn sein säuberlich auf dem elementaren Standpunkte der Volksschule erhalten wollte, so müßte ein derartiger „Liberalismus“ eben so bekämpft werden, wie die offenen Bestrebungen erklärter Reaktionäre. Allein der erhobene Einwand hat noch einen anderen Sinn, der sich auf die Lehrmethode der Realschule richtet, insofern die „abstrakt wissenschaftliche Grundlage, die vom Allgemeinen zum Besonderen, vom Begriffe zur Sache geht, die vom Leben abführt“ verworfen wird. Diesem Einwande liegt allerdings etwas Wahres zu Grunde. Die Realschule hat seit ihrem Be-

¹⁾ Vgl. § 4 S. 73 ff.

²⁾ Vgl. Seyffarth, die Seminarien für Volksschullehrer 1869. S. 60.

stehen mit zweierlei zu rechnen, man kann sagen zu kämpfen gehabt, mit dem Leben, dem sie dienen wollte, und mit dem Gymnasium, dem sie an die Seite trat, und sie ist bald mehr bald weniger nach der einen oder anderen Seite gezogen worden und bedroht gewesen, sich dem Charakter einer allgemeinen Bildungsanstalt zu entfremden. Im Dienste des Lebens hat sie wohl hin und wieder die humane Seite der Bildung zu sehr der realen untergeordnet oder durch die unverhältnismäßige Ausdehnung einzelner Lehrgegenstände, wie z. B. der Mathematik und der streng mathematischen Behandlung der Physik, die Vorbereitung auf einzelne technische Branchen, auf polytechnische Schulen u. zu sehr im Auge gehabt; auf der anderen Seite hat sie sich nicht immer davon ganz fern zu halten gewußt, mit dem Gymnasium zu konkurriren, und mit ihren Mitteln dasselbe Ziel zu erstreben, wie dieses mit den seinigen, und deshalb hat sie manches aus dem Gymnasium beibehalten und herüberziehen zu müssen geglaubt, wobei nicht selten auch jene getadelte sogenannte „wissenschaftliche“ Behandlung sich mit in die Realschule eingeschlichen haben mag. Was insbesondere das letztere betrifft, so hat sie nicht wenig darunter zu leiden gehabt, daß ihr ein besonderer pädagogisch geschulter Lehrerstand abging und die Realschullehrer meist, wie die Gymnasiallehrer, und in derselben Weise und unter denselben Anforderungen wie diese, ihre Bildung auf Gymnasien und Universitäten erhielten, so daß es niemand Wunder nehmen kann, wenn die methodische Behandlung der Lehrgegenstände in der Realschule nicht die war, die man von einer allgemeinen Bildungsanstalt verlangen darf.

Wenn man nun um solcher Mängel willen die Realschule als Vorschule für das Seminar verwirft, so können wir dem nicht beitreten; namentlich können wir den Vorwurf, der den Realschulen hinsichtlich der an ihnen herrschenden „wissenschaftlichen“ Methode gemacht wird, durchaus nicht theilen, am allerwenigsten in der Allgemeinheit, in welcher man ihn häufig aussprechen hören muß. Einem Urtheile, wie dem, daß die Seminare, wenn sie anders dem Prinzipie der naturgemäßen Erziehung huldigten, mit Zöglingen aus Realschulen nur ihre liebe Noth haben würden¹⁾, müssen allerdings trübe Beobachtungen zu Grunde liegen; aber wenn an Realschulen in der Umgebung des Beobachters die gerügten Mißstände in besonders auffallender Weise hervorgetreten sein mögen, so ist dies immerhin noch kein Grund, über alle Anstalten derselben Art der Stab gleichmäßig zu brechen und das

¹⁾ Vgl. Seyffarth, die Seminare für Volksschullehrer 1869.

Kind mit dem Bade auszuschütten. An verschiedenen uns bekannten Realschulen sind Männer als Lehrer angestellt, welche durch ihren Bildungsgang sowohl, wie durch ihre sonstigen Eigenschaften volle Bürgerschaft dafür bieten, daß sie die der menschlichen Geistesentwicklung entsprechende sogenannte „elementare“, die entwickelnde, induktive Methode nicht nur kennen und auszuüben wissen, sondern auch wirklich ausüben, so daß die hier sich vorbereitenden Seminaraspiranten volle Gelegenheit finden würden, „ganz in der Art gebildet“ zu werden, wie sie „diese Bildung einst ausüben sollen“, und „in sich selbst zu erfahren“, wie man jemanden zu bilden hat. Dann aber sind sich die Realschulen der Uebelstände, die bei ihnen noch herrschen, selbst sehr wohl bewußt, wovon die übereinstimmenden Reformvorschläge, die sich auf Vereinfachung des Lehrplans, auf die Beschränkung einzelner Unterrichtsstoffe, auf die Verteilung des Unterrichtsmaterials, auf Verkürzung des ganzen Kurses durch Wegfall der äußerst schwach besuchten ersten obersten Klasse, auf die Heranbildung eines besonderen Realschullehrerstandes u. a. beziehen und die in neuerer Zeit wieder energischer und häufiger denn je auftauchen, laut redendes Zeugniß ablegen; und gerade dieses kräftige Ringen nach neuen Gestaltungen, das bei der Entwicklung einer dem praktischen Leben dienenden Institution ganz natürlich ist, giebt hinreichende Gewähr, daß überkommene, ihr noch anhaftende Mängel eine endliche Abstellung im Sinne der Grundgesetze der Pädagogik finden werden.

Wem aber wirklich die jetzige Gestaltung der Realschule für die Vorbildung zum Seminare, für die Erlangung einer dem Lehrer angemessenen höheren allgemeinen Bildung, nicht geeignet erscheint, von dem sollte man doch vernünftigerweise nichts anderes erwarten, als daß er auf die Reform der Realschulen mit hinzuwirken suchte und sich denjenigen zugesellte, welche dafür eifrig arbeiten. Statt dessen aber ist hier und da der Vorschlag aufgetaucht, besondere höhere Volks- oder Bürgererschulen ins Leben zu rufen, welche als Zwischenglieder in dem bestehenden Schulorganismus eine Lücke ausfüllen sollen, und diesen erst zu errichtenden Anstalten dann die Vorbildung für das Schulamt zu überweisen.¹⁾ Das heißt also nichts anderes, als die bessere Lehrerbildung von einer Frage der gesamten Schulorganisation abhängig machen, ganz ähnlich, wie der Rath der Stadt Leipzig seiner Zeit die Errichtung einer aus Rathsmitgliedern, Bürgern und Lehrern zusammen-

¹⁾ Vgl. Seyffarth, a. a. O.

gesetzten Schulkommission an die Bedingung knüpfte, vorher zwei neue Rath'sbeamtenstellen gründen zu dürfen.¹⁾ Sicherlich wird Derjenige, dem es um wirkliche und baldigste Verbesserung der Lehrerbildung zu thun ist, lieber unter zwei Uebeln das kleinere wählen und einzelne Mängel einer schon bestehenden Anstalt, der Realschule, mit in den Kauf nehmen, als die gegründeten, immer allgemeiner und immer lauter werdenden Rufe nach jener Verbesserung bis auf die erst gewünschte Gründung einer neuen Gattung von Schulen zu verträsten und damit die Reform der Lehrerbildung vielleicht ad calendas graecas zu verschieben.²⁾

¹⁾ Ober wie im Jahre des Heils 1872 die Stadtverordneten derselben Stadt Leipzig die vom Rathe wegen der immensen Preissteigerung aller Lebensbedürfnisse beantragte Erhöhung der Beamten- und Lehrergehälter vor der Hand ablehnte und von der vorherigen Regulirung der städtischen Steuern abhängig machte.

²⁾ Seitdem obiges — vor mehr als vier Jahren — geschrieben worden ist, hat sich eine stärkere Strömung nach der hier beregten Seite hin, nämlich nach der Gründung besonderer Vorbereitungsanstalten für die Seminare, geltend gemacht. Insbesondere ist dieser Gegenstand von der bei Gelegenheit der diesjährigen allgemeinen deutschen Lehrerversammlung in Hamburg gegründeten Seminarsektion erörtert worden, und Herr Seminarvikar Rehr aus Gotha, der in der zweiten Sitzung der genannten Sektion am 22. Mai einen Vortrag über die Reform der Seminarvorbildung hielt, sprach sich da, wie schon zwei Jahre früher in der allg. deutschen Lehrerzeitung (Nr. 23 vom Jahre 1870, S. 183 ff.), dahin aus, daß die bisherige Präparandenbildung ebenso ungeeignet zur Vorbereitung für das Seminar sei, wie die Gymnasial- und Realschulbildung, weil letztere theils zu theuer, theils zu bruchstückartig, theils von der Seminarbildung generell ganz verschieden sei, theils dem Seminare nur die geringer befähigten Leute abliefern, daß vielmehr eine Seminarvorbildung geschaffen werden müsse, die für den Lehrerstand ebenso passe, wie die klassische Bildung für den Gelehrtenstand oder die modern-sprachliche Bildung für den Beamtenstand, und zwar durch Gründung vierklassiger, auf die Volksschule aufgesetzter Fortbildungs- oder höherer Bürgerschulen. Dabei nahm er auf das Vorgehen der Gothaschen Regierung Bezug, welche nach dem schon früher (S. 50 Anm. 1) erwähnten revidirten Schulgesetzentwurfe beabsichtigte, den Seminarkursus unter Aufhebung der bisherigen für die Aufnahme in das Seminar geltenden Bestimmungen in einen sechsjährigen umzuwandeln, dergestalt, daß die vier unteren Klassen eine die Volksschule zur Basis nehmende allgemeine Fortbildungsschule bildeten, welche unter Hinzuziehung des französischen und englischen Sprachunterrichts eine zur Ausstellung von Berechtigungsscheinen für den einjährigen Freiwilligendienst erforderliche Bildung vermittelten, die obersten zwei Klassen aber dann den Seminaraspiranten die eigentliche pädagogische Fachbildung gewährten. In diese Fortbildungsschulen sollten, soweit es die

§ 12.

Die Aufnahme ins Seminar.

Um unsere Ansichten über die Vorbildung für das Seminar zu einem Abschlusse zu bringen, erübrigt es noch, die Bedingungen für die

Räumlichkeiten gestatteten, auch solche junge Leute aufgenommen werden dürfen, welche einen anderen bürgerlichen Beruf zu ergreifen beabsichtigen; indes sollte zwischen diesen und den Seminaraspiranten der Unterschied bestehen, daß erstere den Unterricht in der englischen Sprache genöthigen, letztere aber statt dessen besonderen musikalischen Unterricht erhielten, also nur eine fremde Sprache, die französische, lernen dürften. Jedoch ist diese Umgestaltung vor der Hand gescheitert, weil man sich im Landtage — zum Theil aus sehr berechtigten Gründen — mit der Einrichtung der projektirten Fortbildungsschule nicht befreunden konnte und theils von ihrer Verbindung mit dem Seminar eine Bildung ad hoc befürchtete, daher die Selbständigkeit der Schule unter einem besonderen Direktor verlangte, theils an der Beschränkung des Besuchs derselben von Nicht-Seminaraspiranten Anstoß nahm u. dgl. — So wenig wir gegen eine Seminarvorbildung durch sog. höhere Bürger Schulen an sich etwas einzuwenden haben, sofern die Gründung solcher Anstalten wirklich ein allgemeines Bedürfniß der Zeit ist, so wenig können wir uns doch mit verschiedenen der mitgetheilten Ansichten und Vorschläge einverstanden erklären. Was zunächst die Behauptung anbelangt, die Realschule — denn mit dieser haben wir es hier nur zu thun — sei für die Seminarvorbildung ungeeignet, weil die jungen Leute ihre formale Bildung an solchen Stoffen gewöhnen, die sie später nicht brauchten oder brach liegen ließen, so müssen wir gestehen, daß uns bei der Rede von „formaler Bildung“ jedesmal ein gelinder Horror überkommt; denn durch die Beschäftigung mit irgend einem Gegenstande wird ja niemals eine allgemeine geistige Befähigung, die Schwierigkeiten auch anderer Gebiete um so leichter zu beseitigen, erzeugt, sondern nur die Befähigung, die gleichen Hindernisse auf demselben Gebiete mit geringerer Anstrengung zu überwinden. Daß man sich aber, so lange es sich um allgemein menschliche Bildung handelt, auch mit Gegenständen beschäftigt, die man vielleicht später im Berufe brach liegen läßt und nicht direkt braucht, ja daß man das um so mehr thun muß, einen je höheren Grad allgemeiner Bildung man erzielen will, das liegt ganz in der Natur der Sache, und man kann daraus höheren allgemeinen Bildungsanstalten, deren Zöglinge nach dem Grundsatz: „Homo sum, humani nihil a me alienum puto“, nichts Menschliches ganz fremd bleiben soll, unmöglich einen Vorwurf machen, vielmehr müßte es streng getabelt werden, wenn man in ihnen vorzugsweise die Gegenstände treiben wollte, welche die Zöglinge künftig brauchten, also die allgemeine Bildung schon für den künftigen Beruf zuschnitte und eine durchaus einseitige allgemeine Bildung pflögte. So verstanden hätte der erhobene Vorwurf Rehrs eher einen Sinn, er würde indes vielmehr die Gymnasien, als die Realschulen (letztere namentlich hinsichtlich der übertriebenen

Aufnahme ins Seminar im wesentlichen zusammenzufassen und auf einige Punkte hinzuweisen, die an dieser Stelle noch ihre Erlebigung zu finden haben.

Ausdehnung der Mathematik) treffen. Auch hat Rehr selbst wiederholt zugestanden, daß die aus diesen Anstalten in das Seminar übergetretenen Zöglinge ungleich besser vorgebildet gewesen seien, als früher, und einzelne andere Stimmen haben das in den Verhandlungen der Seminaraktion zu Hamburg bestätigt. Wenn Rehr trotzdem mit der Realschulvorbildung unzufrieden ist, so kann sich das eben nur auf das Bruchstückartige derselben beziehen, wie es durch die bisherige Bestimmung des Gotha'schen Schulgesetzes bedingt war, und darin sind wir vollkommen mit ihm einverstanden; wenn er jedoch über die Realschulvorbildung überhaupt, d. h. über eine solche, die auf der vollständigen Absolvierung des Realschulkurses beruht, den Stab bricht, so sind das, um mit seinen eigenen Worten zu reden, „zwar Ansichten, aber keine Anschauungen, Meinungen, aber keine Erfahrungen“; denn Schüler dieser Art waren eben in Gotha nicht vorhanden. Aber selbst wenn man jenen Vorwurf als berechtigt anerkennen möchte, so muß doch die Schlussfolgerung gerechtes Bedenken erregen: Wie die Gymnasialbildung für den Gelehrtenstand, die Realschulbildung für den Beamtenstand paßt, also einseitig ist, so müssen auch wir für die Seminare besondere Vorbereitungsanstalten haben, welche dem Zöglinge Lehrstoffe bieten, „die ihn in seinem Lehrberufe direkt fördern“. Man denke sich nur die Konsequenzen davon, auch auf andere Stände übertragen! Und wie dabei die Einseitigkeit begünstigt wird, das geht schon aus dem jüngsten Projekte der Gotha'schen Regierung hervor, nach welchem man den Seminaraspiranten den Unterricht in der englischen Sprache vorenthält und dafür besonderen Musikunterricht erteilt. Das kann nun, je nach den „Bedürfnissen“ des Seminars, noch weiter fortgesetzt werden, und es wird das umso eher geschehen, wenn diese Vorbereitungsanstalten mit den Seminaren selbst verbunden sind. Die Befürchtungen aber, es würde durch eine solche Verbindung einer Bildung ad hoc Vor Schub geleistet, um deswillen als „vollständig unbegründet“ zu erklären, „weil ja auf die vierklassige Fortbildungsschule ein zweiklassiges Fachseminar aufgesetzt werden solle“, oder sie, wie Herr Seminardirektor Paul in Hamburg, als ein „Vorurtheil“ hinzustellen, weil „dazu das eigentliche Seminar da sei,“ — das ist doch, gelinde gesagt, ziemlich naiv; denn auch die bisherigen Seminare haben Fachschulen sein und die eigentliche Bildung ad hoc vermitteln wollen, und doch machte sich diese Bildung ad hoc bereits in den mit ihnen verbundenen Vorbereitungsanstalten, den Profeminaren und Präparandenanstalten breit. Nach solchen Erfahrungen hat man denn doch wohl Grund genug, gegen derartige Verbindungen mit den Seminaren mißtrauisch zu sein, und wir haben daher von allem, was wir in den §§ 10 und 11 darüber geschrieben haben, auch nicht ein Wort zurückzunehmen. — Auf andere Ausführungen Rehrs: die Realschulvorbildung sei ungeeignet, weil sie zu theuer sei, dem Seminare die besten Köpfe entziehe, kommen wir, wie gesagt, am Schlusse dieser Arbeit zurück.

Zunächst müssen wir ergänzend bemerken, daß wir die Bestimmung der Realschule zur Vorschule für das Seminar unter der Voraussetzung verlangen, daß die Realschule **vollständig**, bis zur ersten Klasse hinauf, absolvirt werde und daß man sich nicht mit der halben Maßregel begnüge, bloß die Reife für eine gewisse Klasse der Realschule zur Bedingung der Aufnahme ins Seminar zu machen, wie es das Schulgesetz in Gotha thut. Wir haben zu dieser Forderung unsere ganz gewichtigen Gründe. Jede Schule von dem Charakter einer allgemeinen Bildungsanstalt stellt sich ein bestimmtes, höheres oder niederes Ziel, mit dessen Erreichung sie der allgemeinen Bildung, die sie erstrebt, in rechter, gleichmäßiger Gliederung und Zusammenstimmung ihrer einzelnen Seiten einen relativen Abschluß zu geben sucht. Zu diesem Behufe müssen bei der Aufstellung des Lehrplans die verschiedenen Unterrichtsmittel in ihrem Auftreten neben und nach einander von der untersten Lehrstufe an unter Berücksichtigung der für den ganzen Kursus gestatteten Zeit so angeordnet werden, daß sie, auf allen Stufen, auf die sichere Erreichung des obersten Zieles hinarbeiten. Wer nun vor Beendigung des ganzen Kursus die Schule verläßt, dessen Bildung muß stets eine halbe bleiben, weil er etwas angefangen hat, ohne es zu vollenden, weil das Gelernte bloß Mittel war zu dem Zwecke, den er nicht erreichte. Wie von jeder Schule, so gilt das auch von der Realschule. Auch sie muß bei Aufstellung ihres Lehrplanes, wenn anders derselbe den Anspruch auf pädagogische Richtigkeit erheben will, darauf Bedacht nehmen, ihren Zöglingen zu einem Abschlusse ihrer Bildung zu verhelfen, und da sie denselben nicht willkürlich mit dieser oder jener Klasse herbeiführen, sondern naturgemäß nur an das Ende des ganzen Kursus verlegen kann, so muß jeder, der die Realschule nicht vollständig absolvirt, an seiner Gesamtbildung Schaden leiden. Zwar haben die Realschulen, gedrängt durch die Verhältnisse — das frühe Verlassen der Schule —, hin und wieder nach den oberen Klassen, z. B. nach Tercz und nach Sekunde, einen solchen Abschluß zu geben versprochen; allein solche Zugeständnisse, die unvermeidlich eine Verfälschung des Lehrplanes herbeiführen, können niemals die Billigung einer gesunden Pädagogik finden. Denn entweder erfolgt ein derartiges Abschlußgeben auf Kosten des Gesamtzieles, also derjenigen Zöglinge, welche die Schule bis zu Ende besuchen und ihre Bildung mehrmals abschließen, um sie mehrmals wieder anzufangen, oder auf Kosten derjenigen Schüler, welche die Anstalt zu früh verlassen und nur eine halbwegs erträgliche Nothreise erhalten. Wo irgend etwas

pädagogischer Geist noch herrscht, da wird in der Regel der letztere Fall eintreten; weil aber von dem Lehrer durchaus zu verlangen ist, daß seine Gesamtbildung zu einem möglichst lückenlosen Abschlusse geführt sei, so ist damit auch die Forderung gerechtfertigt, daß der Seminaraspirant die Realschule bis zur ersten Klasse absolvire.

Außer diesem pädagogischen Grunde hat die genannte Forderung aber auch noch ihre mehr praktische Seite. Auch in der Realschule ist kein Mangel an mittelmäßigen, ja schwachen und unfähigen Köpfen, die bei ihren mangelhaften Fortschritten in dieser und jener Klasse sitzen bleiben und eine Plage für die Lehrer und ein Hemmschuß für die Anstalt sind. Es ist daher wohl eine verzeihliche Schwäche, wenn man solche Schüler — in der Voraussicht, ihrer doch einmal ledig zu werden, und in der Rücksichtnahme auf die Eltern u. dgl. — bis zu einer bestimmten Klasse mit fortschleppt, um sie dann wenigstens an das Seminar abliefern zu können, oder daß man ihnen wohl auch mit Hinweis auf die kaum zu bestehende Maturitätsprüfung der Realschule den Rath giebt, in jener Klasse abzugehen, um doch wenigstens etwas, nämlich — Lehrer zu werden, wozu man sie immer noch für gut genug hält. So kann es geschehen, daß aus den Realschulen gerade die talentlosen und schwachen Schüler in das Seminar übertreten, daß unter dem Druck solcher Umstände die Thätigkeit des Seminars überall gehemmt ist und es nur mangelhafte Erfolge erzielen kann. Die erstrebten Fortschritte in der Lehrerbildung stehen dann bloß auf dem Papiere.¹⁾ Wenn das Seminar seine Aufgabe irgend befriedigend lösen will, so darf es mit

¹⁾ Wir möchten fast — wenn es überhaupt gestattet ist, zwischen den Zeilen zu lesen — aus einer leisen Andeutung des ersten Jahresberichts über das Seminar zu Gotha (Gotha 1866) und aus manchen Punkten des Lektionsplanes die Vermuthung schöpfen, daß dieses i. J. 1863 reorganisirte Seminar unter dem Drucke solcher halben Maßregeln und ihren Folgen leidet. In jenem Jahresberichte heißt es nämlich auf S. 10 in der Anmerkung zu § 31: „Für die Pädagogik ist es jedenfalls noch eine offene Frage, ob nicht die geforderte Vorbildung in einem guten Proseminare zweckmäßiger erreicht werden könnte, als in einer nur bis zu einer gewissen Klasse zu besuchenden anderen Anstalt.“ (Wir haben diese vor vier Jahren geschriebene Anmerkung um deswillen nicht unterbrüden mögen, weil sich das hier Gesagte inzwischen bestätigt hat und die Gothasche Regierung, wie S. 132 in der Anmerkung schon bemerkt worden ist, auf Antrag des Seminarlehrerkollegiums in Gotha die bisher für die Aufnahme in das Seminar geltende Bestimmung wieder aufgehoben und als einen Fehlgriff bezeichnet hat — den man freilich voraussehen konnte.)

Recht verlangen, daß die eintretenden Zöglinge mindestens gut begabt sind, ein offenes Auge und einen offenen Kopf besitzen, um sich ohne übergroße Mühe in eine neue Materie hineinzuarbeiten und darin zurechtfinden zu können; denn mit unfähigen und schwachen Köpfen, die ein gewisses Wissensquantum wohl gedächtnismäßig aufzunehmen, aber nicht zu durchdringen, zu beherrschen und zum freien geistigen Besitztum zu erheben vermögen, mit solchen Köpfen ist der Schule wie dem Lehrerstande schlecht gedient. Wird nun, statt der Reise für eine bestimmte Klasse, das volle Maturitätszeugniß der Realschule als Bedingung der Aufnahme ins Seminar verlangt, so ist solchen Vorkommnissen viel mehr begegnet, da man bei den öffentlich stattfindenden Maturitätsprüfungen schlecht begabte, für das Seminar ausersehene Schüler viel weniger leicht durchschlüpfen lassen kann.

Zum zweiten müssen wir bemerken, daß wir mit der Bestimmung der Realschule zur Vorbereitungsanstalt für das Seminar keineswegs den Zwang ausgesprochen wissen wollen, daß jeder, der in das Seminar aufgenommen sein wolle, auch die Realschule wirklich absolviert habe. Der Staat hat überhaupt nur dafür Sorge zu tragen, daß die künftigen Lehrer ihre Vorbildung auf dem Wege erlangen können, den er für den besten hält. Und so mag auch im vorliegenden Falle die Behörde denen, welche sich für das Seminar vorzubereiten beabsichtigen, die Realschule als die geeignetste Anstalt dazu auf jede ihr nöthig scheinende Weise empfehlen, ohne jedoch die Aufnahme ins Seminar von dem erfolgten Besuche derselben abhängig zu machen. Sicher wird eine solche Empfehlung hinreichen, um die meisten der Seminaraspiranten den Realschulen zuzuführen und diesen Weg der Vorbereitung einzuschlagen; ein Zwang aber, wie der erwähnte, würde über das Ziel hinausschießen, er würde die freie Disposition des Einzelnen über sich selbst und die freie Wahl der Mittel, wonach das deutsche Wesen seiner inneren Natur nach verlangt, vollständig aufheben. Mit jener Forderung soll nur das Ziel, das Maß der zu beanspruchenden Vorbildung bezeichnet werden; wie aber der Einzelne das erreicht, auf welchem Wege er seine Vorbildung findet, das muß jedem freigestellt bleiben. Wie allen Ständen, so werden auch dem Lehrerstande höchst achtenswerthe und tüchtige Glieder nicht selten auf außergewöhnlichen Wegen zugeführt. Es giebt so manchen befähigten Jüngling, den erst in einem reiferen Alter die Neigung treibt und eine innere Stimme ruft, Lehrer zu werden, der aber durch eine leicht

erklärliche und gerechtfertigte Scham abgehalten wird, sich wegen seiner mangelhaften Kenntnisse jetzt erst noch in eine untere Klasse der Realschule neben — Kinder zu setzen, während er Energie und Selbstständigkeit genug in sich fühlt, sich selbst seinen Weg zu bahnen und die Mittel für seinen Zweck selbst aufzusuchen. Solche junge Leute, von deren innerem Verufe, Strebbarkeit und Selbstthätigkeit man tüchtige Leistungen im Schulamte zu erwarten berechtigt wäre, würden durch einen Zwang der bezeichneten Art zum Unglücke der Schule vom Lehrerberufe ausgeschlossen werden, während man anderen, mittelmäßigen Naturen, welche die vorgeschriebene Bildungsstraße vorschriftsmäßig gewandelt wären, die Seminarthür bereitwilligst öffnete. Außerdem wird auch dadurch, daß man jedem möglichst freie Bewegung nach dem Bedürfnisse seiner Individualität gestattet und die künftigen Lehrer auf verschiedenen Wegen zum Ziele wandeln läßt, der jederzeit bedenklichen und nichts weniger als wünschenswerthen Uniformität in der Lehrerbildung gewehrt.¹⁾

Hat sich ein Aspirant privatim für das Seminar vorbereitet, so hat er behufs seines Eintrittes in das Seminar vorher eine Prüfung zu bestehen, durch welche die der Realschule entsprechende Reife ermittelt wird. Selbstverständlich würde diese Prüfung vor der gesetzlich bestimmten Prüfungskommission der Realschule abzulegen sein, einmal, um dadurch die möglichst gleichmäßige Vorbildung aller in das Seminar Eintretenden festzustellen und nicht von vorn herein schon hierin Ausnahmen zu statuiren, dann aber auch, um dem schon oben erwähnten Unterlaufen menschlicher Schwächen von Seiten der Examinatoren, dem unter dem Drucke besonderer Seminarverhältnisse so leicht sich einstellenden, dem Verlaufe der weiteren Bildung aber nichts weniger als ersprießlichen Nachsicht haben und Rücksicht nehmen möglichst sicher vorzubeugen. Es lassen sich jedoch auch verschiedene Gründe dafür anführen, daß die betreffende Prüfung vorzunehmen dem Seminare überlassen bleibe, und wir selbst wünschen, daß in bezug auf die Aufnahmeprüfung den Seminaren nicht vollständig die Hände gebunden werden, daß ihnen sogar, sobald sich die neuen Verhältnisse nur einigermaßen konsolidirt haben, freie Hand gelassen werde, nach Befinden auch eine Nachprüfung vorzunehmen zu dürfen. Es giebt nämlich gewisse, zur Ausübung des Lehrerberufs nothwendige Eigenschaften, deren Vorhandensein durch eine vorgenommene Prüfung recht gut sich ermitteln läßt. Wir zählen hierzu z. B. die Fähigkeit, im Zusammenhange sich über irgend etwas

¹⁾ Vgl. Diesterweg, zur Lehrerbildung S. 15 f.

auszusprechen, die Befähigung irgend eine Partie eines Wissenszweiges zu charakterisiren, wodurch sich — im Gegensatz zu dem bloßen Kenntnißbesitze — der Grad der Durchbringung und Beherrschung des Gelernten zu erkennen giebt; den vorhandenen Trieb und das Bestreben, eigene selbständige Beobachtungen in dieser oder jener Hinsicht anzustellen u. dgl. Indes werden solche Prüfungen, welche mit auf Ermittlung derartiger Eigenschaften gerichtet sind, sich nur unter ziemlich ungünstigen Umständen als nothwendig erweisen und bei sonst geregelten Verhältnissen im Seminare selbst sich leicht überflüssig machen lassen.

Bezüglich des Alters der Seminaraspiranten wünschen wir, daß als Regel das vollendete 18. Lebensjahr für den Eintritt in das Seminar bestimmt werde, ohne damit jedoch einen früheren Eintritt, etwa mit dem 17. Jahre — die erforderliche Reife vorausgesetzt — oder einen späteren bei einem reiferen Alter ganz abzuschneiden und unmöglich zu machen. Eine größere Reife des Geistes als bisher ist von den Eintretenden um so mehr zu verlangen, als der Seminarunterricht, die Einführung in die verschiedenen Zweige der Pädagogik nur bei einer solchen wahrhaft fruchtbar werden kann, und als dadurch dem allzufrühen Entlassen zur selbstständigen Führung einer Schule ein Niegel vorgeschoben wird, worauf an einer späteren Stelle noch einmal zurückzukommen ist. Ganz besonders aber wird das reifere Alter beim Uebertritte ins Seminar dem wirklich unseligen Zustande ein Ende machen helfen, daß vierzehnjährige Knaben durch allerhand Versprechungen und Verheißungen gelockt, überredet, „gepreßt“ werden, vorzeitig sich für einen Beruf zu entscheiden, dessen Bedeutung wie dessen Schattenseiten sie noch gar nicht zu beurtheilen vermögen, bei dem sie aber doch nach dem Erwachen der rechten Erkenntniß verbleiben, weil die darauf verwandte Zeit und andere Umstände einen Berufswechsel immerhin als etwas Mißliches erscheinen lassen. Das Alter von 18 Jahren dagegen, wie auch der bisherige Bildungsgang geben hinreichende Gewähr, daß sich die jungen Leute über die Kriterien des Lehrerberufes und über ihre Neigung und Anlage zu demselben genügend klar geworden sind, um denselben später nicht mit dem steten Gefühle eines verfehlten Lebens, einer drückenden Last, und darum auch nur rein handwerksmäßig und tagelöhnerhaft zu betreiben, sondern mit der inneren Hingabe, die er zu einer segensreichen Führung verlangt.

Außer auf den festgesetzten Reifegrad allgemeiner Bildung ist bei der Aufnahme ins Seminar noch auf untadelhafte Sittenzeug-

nisse und auf unzweideutige Gesundheitsatteste besonders streng zu sehen. Denn unsittliche, gemüthlich rohe Subjekte sind aus leichtbegreiflichen Gründen vom Seminare und vom Lehrerstande eben so möglichst fern zu halten, wie schwächliche, kränkelnde, den Keim des Siechthums in sich tragende junge Leute.

Wir wollen inbezug auf das Letztere keineswegs gesagt haben, daß nicht auch schwächliche und kränkliche Lehrer sehr Tüchtiges und Anerkennenswerthes in ihrem Amte zu leisten vermöchten; wer hätte nicht ein oder das andere Beispiel dafür aus seiner Erfahrung in Bereitschaft! Aber immer werden das nur vereinzelt Fälle sein, denen sich eine größere Zahl anderer, die vom Gegentheil zeugten, entgegenstellen lassen würden. Ist es doch nur zu bekannt, daß die Thätigkeit in der Schule zu den geistig wie körperlich anstrengendsten und aufreibendsten Beschäftigungen des bürgerlichen Lebens gehört, und wem das fremd geblieben wäre, dem müßte durch die statistischen Tabellen ohne weiteres der Glaube in die Hand kommen; denn die hohe Prozentziffer der Sterblichkeit, welche nach ihnen auf den Lehrerstand entfällt, redet für sich selbst deutlich genug. Wenn das nun schon unter normalen Verhältnissen der Fall ist, wie viel eher wird ein kränklicher Lehrer der Last seiner Arbeit unterliegen und dem allgemeinen Geschicke zum Opfer fallen! Und selbst wenn sein guter Wille und seine Begeisterung bis an den Himmel reicht, die schwache Kraft des Körpers kann auf die Dauer nicht nachfolgen; unter dem Drucke des siechen Leibes erlahmt viel leichter die Spannkraft des Geistes, die dem Einerlei des Schullebens das Langweilige zu nehmen weiß, schwindet viel eher die Geduld, die nirgends auf härtere Proben gestellt wird als im Lehramte, erbleicht viel rascher die Heiterkeit des Gemüths, unter deren Sonne in der Schule alles gedeiht, und unter solchen Umständen wird der Lehrer nicht nur den Kindern, sondern sich selbst zur Dual. Außerdem besteht noch ein großer Unterschied zwischen einem, der erst in dem Amte und durch das Amt kränklich und siech wird, und einem, der, schon körperlich schwach, sich erst für den Lehrerstand vorbereiten will. Denn während jenem immer noch eher möglich ist, an der Hand der gesammelten Erfahrungen und geleitet von größerer Selbstbeherrschung seine schwache Kraft einzuthemen, zu sparen und an der rechten Stelle zu erspriesslicher Förderung seiner Zöglinge zu verwerthen, ist es bei diesem — ganz abgesehen von dem besonderen Interesse der Schule — schon ein einfaches Gebot der Humanität, ihn auf einen anderen Weg und zu einer weniger anstrengenden Berufsthätigkeit hinzuweisen, als ihm nach gewisser Voraussicht seine

Lebenstage zu verkürzen und ihn dem Tode gerabezu in die Arme zu drücken.

Die Forderung untadelhafter Sittenzeugnisse beruht auf der einfachen Thatsache, daß ein roher, leidenschaftlicher, gesinnungsloser, unsittlicher Mann zu einem Lehrer und Erzieher durchaus nicht taugt, und wenn er noch so vortreffliche intellektuelle Anlagen und Kenntnisse besäße. Denn mehr als die schönsten Worte wirkt das maßellose Beispiel, die von sittlichem Ernste getragene und durchglühete Persönlichkeit. Ein Lehrer ohne sie ist eine Schmach für den Lehrerstand und ein wandelndes Gift unter der hilfsamen Kinderschar.

Will man hinsichtlich der musikalischen Vorbildung außer der gesanglichen Bildung, der Fähigkeit nach Noten zu singen u., wie dies schon oben angedeutet worden ist, von den Aspiranten auch noch den Nachweis einiger Fertigkeit im Klavier- und Violinspielen verlangen, so mag man dies immerhin thun; jedoch darf die Führung dieses Nachweises zu keiner obligatorischen Bedingung der Aufnahme für jeden Aspiranten erhoben werden, sondern muß jedem einzelnen selbst überlassen bleiben.

Außer den genannten Forderungen noch andere zu stellen, etwa gewisse Eigenschaften des Herzens, wie frommen, demüthigen Sinn, Liebe zur Jugend und zum Schulanthe, Herablassung zu den Kindern und Gebuld im Umgange mit ihnen, oder gar „unverfälschten Glauben“ und „Bekanntnistreue“ u. dgl., wie man das hin und wieder auch gethan hat, halten wir für ziemlich prekär und überflüssig, weil sich derartige Eigenschaften nicht immer leicht erkennen lassen, wohl auch erheuchelt werden können, oder sich mit der Zeit und durch die Praxis entwickeln, oder gar, wie die zuletzt erwähnten, auf eine kulturwidrige Einseitigkeit und auf Gewissenszwang hinauslaufen und deshalb nichts weniger als begehrens- und erstrebenswerth erscheinen.!

Sind die von uns angegebenen Forderungen für die Aufnahme ins Seminar befriedigt, sind die Aspiranten gut befähigt, sittlich unverdorben und körperlich gesund, stehen sie in einem reiferen Jünglingsalter und haben sie sich (neben der wünschenswerthen musikalischen Vorbildung, vgl. S. 16) den Grad allgemeiner Bildung angeeignet, den eine Realschule gewährt, so darf das Seminar von der eigentlichen Berufsbildung, die es nun vermittelt, in einem dreijährigen Kursus — denn einen solchen halten wir für wünschenswerth — bessere und reichere Früchte erwarten, als es bisher der Fall war.

Zweiter Abschnitt. Das Seminar als Fachschule.

Erstes Kapitel.

Die allgemeine Bildung im Seminare.

Wenn das Seminar es als seine Hauptaufgabe zu betrachten hat, die eigentliche Berufs- und Fachbildung zu vermitteln, und darum als Grundlage derselben die allgemeine Bildung voraussetzen muß, so ist doch damit noch nicht gesagt, daß es der letzteren gar kein Augenmerk mehr zuzuwenden brauche. Zwar wird es nicht daran denken können, dieselbe über das erreichte Maß hinaus in besonderen Kursen noch wesentlich zu erweitern; aber sie innerhalb dieser Grenzen noch in einem Wiederholungskursus abzuklären, zu ergänzen, zu vertiefen, abzurunden und zum festesten Eigenthume zu machen, das kann dem Seminare unmöglich ganz erlassen werden. Repetitio est mater studiorum, sagt schon das Sprichwort, und ohne eine solche Wiederholung würde bei den neu hinzutretenden Lehrfächern ein gut Theil des Erworbenen wieder verloren gehen.

Wie unser gesamtes geistiges Leben aus dem Umgange mit der Natur und mit den beseelten Wesen in ihr entspringt und darin wurzelt, indem wir aus der Natur vorzugsweise unsere Kenntnisse schöpfen, während das Leben in den menschlichen Gemeinschaften die Quelle der Theilnahme, der Liebe und aller anderen Gefinnungen ist, und wie dem entsprechend jedem Unterrichte, der wirklich bildend, erziehend und veredelnd wirken soll, jene beiden Hauptrichtungen auf Natur und Menschenleben von selbst angewiesen werden, so muß auch im Seminare alles, was mit diesen Zweigen in Verbindung steht, Gegenstand der Wiederholung oder theilweise auch einer weiteren Unterweisung bleiben, damit in den Zöglingen das Zeitbewußtsein, das Bewußtsein der Zusammengehörigkeit mit engeren und weiteren menschlichen Lebensgemeinschaften lebendig gemacht und lebendig erhalten wird und sie die Bewegungen und Entwicklungen auf religiösem, naturwissenschaftlichem und nationalem wie sozialem Gebiete immer besser und tiefer verstehen und

begreifen lernen. Es werden demnach Religion, Geschichte, Literatur, Naturwissenschaft nebst dem, was man gemeinhin als Fertigkeiten bezeichnet und was zu jenen Hauptzweigen des Unterrichts die untergeordnete Stellung der Mittel und Werkzeuge, der Formen und Zeichen einnimmt, wie z. B. Arithmetik, Geometrie, Musik u. vorzugsweise in das Bereich eines wiederholenden und ergänzenden Seminarunterrichts gehören.

Bei Betrachtung dieser Gegenstände wollen wir uns in der Hauptsache an die herkömmliche, wenn auch streng wissenschaftlich-pädagogisch genommen, nicht ganz zutreffende Zweitheilung in Kenntnisse und Fertigkeiten halten, um die Arbeit des Seminars nach der Seite der allgemeinen Bildung hin zu kennzeichnen.

§ 13.

Der Religionsunterricht.

Man könnte hier zunächst die Frage aufwerfen, ob es überhaupt noch an der Zeit sei, den Religionsunterricht in den Seminaren zu pflegen, wie es unter andern von Eduard Sacé geschehen ist. Der Genannte schreibt nämlich in dieser Hinsicht: „Überall erörtert man, und zwar sehr eifrig, die Frage: Ist's nothwendig oder überhaupt auch nur gut, daß in der öffentlichen Schule, deren Benutzung vom Staate erzwungen wird, die Glaubenssätze und die damit zusammenhängenden gottesdienstlichen Gebräuche (Kultus) gelehrt und beobachtet werden? — Wird diese Frage bejaht, dann bleibt festzustellen, ob die einzelne Schule nur für Kinder einer Religionssekte sein könne (Konfessionsschule), oder von den Kindern aller Religionssekten benutzt werden dürfe. Im letzteren Falle wird vorausgesetzt, daß ihnen der wissenschaftliche Unterricht gemeinsam zutheil werde, der sogenannte Religionsunterricht aber den Kindern jeder Sekte besonders (Simultan- oder Kommunalsschulen). Zu entscheiden bleibt dann weiter, ob dieser Religionsunterricht von den Lehrern der betreffenden Schule oder von dem Geistlichen der betreffenden Sekte zu erteilen sei. — Wird aber jene erste Frage verneint, d. h. wird für richtig befunden, daß die Glaubenssätze und die Kultusformen irgend einer Religionssekte nicht ein Unterrichtsgegenstand der öffentlichen Schule sein können, dann unterliegt es ja keinem Zweifel, daß auch die Lehrer als solche mit denselben nichts zu thun haben, daß die Befähigung zum Religionsunterrichte von ihnen nicht gefordert werden kann. . . . Es

ist klar, daß eine Entscheidung dieser Frage auf die Einrichtung unserer Lehrerseminare von allergrößtem Einflusse sein muß. Ist der Religionsunterricht nothwendig für die öffentliche Schule, dann kann er nur konfessionell sein, (?) dann wird er in den meisten Fällen den Lehrern bleiben, dann müssen diese auf ihn vorbereitet werden. Die Lehren irgend einer Religionssekte bleiben dann auch Unterrichtsgegenstand der Seminare, Leitung und Beaufsichtigung wird nicht gut den Geistlichen entzogen werden können, (?) man wird dann immer das Internat dem Externat vorziehen — kurz, es bleibt beim Alten. Das gerade Gegentheil tritt ein, unsere Lehrerseminare können einer vollständigen Umgestaltung gar nicht entgehen, wenn der Religionsunterricht aus der Volksschule entfernt wird.¹⁾

Wir leugnen die Berechtigung keineswegs ab, eine solche Vorfrage zu stellen, und zu verlangen, daß dieselbe erst ihre Lösung finde, bevor man an die Vorschläge zu einer besseren Einrichtung der Lehrerseminare herantreten könne; nur meinen wir, daß die Frage wegen der Beibehaltung des Religionsunterrichtes in den Seminaren nicht einzig und allein von der Entscheidung der Frage, ob in der Volksschule künftig noch Religionsunterricht erteilt werden solle oder nicht, sondern vielmehr auch davon mit abhängig sei, welche Stellung man zur Religion und zur Religionslehre überhaupt einnimmt, ob man sie für ein nothwendiges Glied allgemein menschlicher Bildung hält, oder sie für überflüssig erklärt.

Ueber die erste Frage, ob der Religionsunterricht für die Volksschule beizubehalten oder auszuscheiden sei, haben wir uns schon früher an anderer Stelle ausführlich ausgesprochen²⁾ und sind bei dieser Erörterung zu dem Resultate gekommen, daß der Religionsunterricht als ein wesentliches Stück des Jugendunterrichtes anzusehen sei, und daß es aus allgemeinen, wie aus pädagogischen Gründen, im Interesse der Erziehung, wie der Religion durchaus nicht rätzlich und nützlich sein könne, ihn aus dem Unterrichtsorganismus der Volksschule zu streichen, weil dadurch die Gesamtbildung der Zöglinge nicht wenig beeinträchtigt und geschädigt werden würde. Daraus folgt von selbst, daß von unse-

¹⁾ Vgl. „Der Wegweiser,“ 2. Jahrg. Nr. 14 vom 8. April 1870, S. 101 f., ebenso Nr. 22 vom 3. Juni 1870, S. 166.

²⁾ Vgl. Karl Richter, Die Emanzipation der Schule von der Kirche und die Reform des Religionsunterrichtes in der Schule. Von der Diesterwegstiftung gekrönte Preisschrift. Leipzig 1870, S. 55—81.

rem Standpunkte aus der Religionsunterricht auch auf dem Lehrplane der Seminare stehen bleiben müsse, um die Seminaristen zur Ertheilung desselben in der Schule geschickt zu machen. Aber selbst dann, wenn die Volksschule zu einer religionslosen erklärt, jeder Religionsunterricht also aus ihr entfernt werden sollte, würde es sich gleichwohl fragen, ob es wirklich gerathen sei, nun auch jede religiöse Unterweisung aus dem Seminarunterrichte zu entfernen. Bei der ganzen heutigen Zeitrichtung, bei der so oft und viel beklagten Theilnahmlosigkeit auf kirchlich-religiösem Gebiete einerseits, welche ihren hauptsächlichlichen Grund in dem tiefen Widerspruche der bleibenden Wahrheiten des Christenthums und der gesamten Kulturanschauung der Gegenwart mit der in's Kraut geschossenen, von den Regierungen begünstigten orthodoxen Theologie hat, sowie bei dem Zuge der Zeit nach einer friedlichen Vereinigung und Versöhnung des kirchlich und konfessionell Getrennten andererseits sollte doch wohl am wenigsten dem Lehrer — meinen wir — die Befähigung abgehen, die Gründe solcher Zeiterscheinungen und Zeitbestrebungen klar zu erkennen und richtig zu beurtheilen. Das darf man von ihm schon in seiner Eigenschaft als gebildeter Mann verlangen, der ein halbwegs geklärtetes Urtheil besitzt und die ihm von der Schulbank her noch anhängenden Eihäute der Befangenheit in Vorurtheilen abgestreift hat, noch mehr aber in seiner Eigenschaft als Lehrer, der mitten in dem aufsprossenden Leben steht und an den die Fragen der Zeit unmittelbar herantreten, als an manchen anderen.

Freilich wird sich dann das Seminar nicht damit begnügen können, seine Aufgabe bezüglich des Religionsunterrichtes, wie bisher, in die wörtliche Aneignung der biblischen Geschichten, einer erklecklichen Summe biblischer Abschnitte, Kernsprüche und Kernlieder, in die Kenntniß der kirchlichen Lehre nach Maßgabe des Lutherschen oder eines anderen Katechismus, sowie in die Befestigung einseitiger dogmatischer Anschauungen und eines engherzigen orthodoxen Konfessionalismus zu setzen, sondern wird seine Zöglinge tiefer, als es bisher Brauch war, in den Geist, das Wesen und die Entwicklung der Religion einführen müssen. Wie alle Religion in dem Abhängigkeitsgeföhle des endlichen Menschen mit seinen Schicksalen von unbegreiflichen Mächten und unendlichen Wesen wurzelt und bei den verschiedenen Völkern, je nach ihrem Bildungs- und Kulturgrade, in verschiedenen, zunächst sinnlichen und natürlichen Vorstellungen einen Ausdruck findet; wie das Sinnliche und Sinnbildliche der Vorstellungen von geahnten höheren Mächten allmählich in das Ueberflunliche und Geistige übergeht, so daß Götter Menschen und

Menschen Götter werden; wie sich darnach der Glaube an einen Gott als den Inbegriff der Ideen des Wahren, Guten und Schönen ausbildet, aber immer noch, wie bei den Juden, die partikulär egoistische Beschränktheit eines Nationalgottes festhält; wie endlich im Christenthume Gott als der vollkommenste Geist und als der Vater aller Menschen erscheint, und die Anbetung Gottes im Geiste und in der Wahrheit, die Kindschaft des Menschen mit Gott und die Gleichheit aller Menschen vor Gott zu einem reinen und bleibenden Ausdrucke kommt; wie in den herrlichen Gleichnißreden und Sittensprüchen Jesu des Christenthums Geist und Wesen, aller wahren Religion Kern und Stern beschlossen ist; wie indes schon im Laufe der ersten Jahrhunderte die ewigen Wahrheiten des Urchristenthums durch die sich bildende Theologie und Dogmatik in spitzfindigster Weise ausgebeutet und getrübt und in feste, den Einzelnen bindende Formeln und Lehrbegriffe gefaßt wurden; wie durch die erfolgende Gründung eines besonderen, bevorzugten Standes, des Klerus, an die Stelle der früheren Gleichheit und Brüderlichkeit aller eine tiefe Kluft zwischen Klerus und Laien trat, und die sich ausbildende Hierarchie unter dem Schutze und dem Beistande weltlicher Macht, des Staates, den Kultus und die kirchliche Verfassung bestimmte; wie im Kampfe der Meinungen um dogmatische Auffassungen die verschiedenen Scheidungen erfolgten und gegenseitige Anfeindungen und gehäßige Verfolgungen nach sich zogen; wie trotz Ketzergerichten und Scheiterhaufen der Geist die todten Formeln zu durchbrechen und veralteten Institutionen neues Leben einzuhauchen suchte u. s. w. u. s. w.: das alles hätte das Seminar an der Hand der Geschichte, wie der Bibel den Seminaristen darzulegen, damit sie die religiösen Wahrheiten der Geschichte und der Bibel von den zeitlichen und örtlichen Anschauungen trennen lernen und nicht die Bibel in jedem Punkte — wie Pastor Knal in Berlin — zur Norm ihrer Ueberzeugung machen, oder die Religion und der Seelen Seligkeit im Festhalten dogmatischer Systeme und Lehrbegriffe suchen, welche, wie alles Menschenwerk, mit der Zeit und den Menschen fortbildungsfähig und fortbildungsbedürftig sind; damit sie nicht jede von der ihrigen abweichende religiöse Ansicht als Ketzerei, als Abfall vom Christenthume und von Gott verurtheilen und verdammen, sondern den in der Menschenbrust liegenden Drang nach Wahrheit zu achten und zu würdigen wissen und eingedenk des Augustinischen Wortes: „In certis unitas, in dubiis libertas, in omnibus caritas,“ über das Trennende konfessioneller und dogmatischer Ansichten hinwegsehend, die Einigung in der Liebe finden.

Ob man nun eine solche tiefere Einführung in das Wesen und die Entwicklung der Religion im allgemeinen und der christlichen insbesondere als Religionsunterricht in einem besonderen Kursus bieten, oder ob man sie als einen wesentlichen Theil der Kulturgeschichte, von welcher die religiösen Anschauungen der verschiedenen Zeiten und Völker erst in das rechte Licht gesetzt werden, mit der Geschichte verbinden möchte — immer wird sie als nothwendig erscheinen, wenn das Seminar die Klärung und Läuterung des Urtheils seiner Zöglinge auch nach dieser Seite hin vollziehen soll; denn daß die jungen Leute beim Eintritt in das Seminar ein solches unbefangenes Urtheil schon mitbrächten und von keinerlei religiösen Vorurtheilen mehr eingenommen wären, wird doch wohl niemand behaupten mögen.

Doch zurück zum Religionsunterrichte im Seminare, den wir hier nach seinen einzelnen Seiten skizziren wollen.

Wenn auch die Realschulen, wie andere höhere Anstalten (höhere Bürgerschulen zc.), die als Vorbereitungsschulen für das Seminar gelten, die einzelnen Zweige des Religionsunterrichtes bis in die obersten Klassen fortführen, so stehen dieselben doch nur im Dienste einer allgemeinen religiös-sittlichen Bildung; und da das Seminar seine Zöglinge zur Ertheilung des Religionsunterrichtes in der Volksschule befähigen soll, der Gegenstand also für den Volksschullehrer nicht bloß eine selbständige, allgemeine Bedeutung, sondern noch ein speziell berufliches Interesse hat, so muß das Seminar die vorhandenen Religionskenntnisse der Seminaristen noch zu einem besonderen Fachwissen zu erweitern und zu vertiefen suchen, namentlich nach der Seite der Hermeneutik, Dogmatik und Dogmengeschichte hin.

Was zunächst die biblische Geschichte betrifft, welche das jüdische Volk, das Leben Jesu und die erste christliche Kirche umfaßt, so darf eine Bekanntschaft damit von jedem in das Seminar Eintretenden allerdings vorausgesetzt werden; aber es kann nicht genügen, bloß den äußeren Fortgang der jüdischen Geschichte, auf deren Boden ja das Christenthum erwuchs, oder den äußeren Verlaufe des Lebens Jesu zu wissen und sich eingepägt zu haben; vielmehr muß, wie bei aller Geschichte, der pragmatische Zusammenhang der einzelnen Momente erfaßt, es müssen die geschichtlichen Ereignisse in ihrer Bedeutung für die Entwicklung des Volkes und seines höheren geistigen Lebens, in ihrem Einflusse auf die Förderung oder das Rückschreiten desselben begriffen werden. Ohne eine derartige Auffassung ihres inneren Gehaltes bleiben

die Erscheinungen der Geschichte nur durch die Zeitfolge äußerlich zusammengehaltene und an einander gereihete Thatfachen, und es muß z. B. jeder Versuch, das Auftauchen der messianischen Hoffnungen zu erklären, und ihren Zusammenhang mit dem Auftreten Jesu, mit den getäuschten Erwartungen der Jünger von ihrem Meister und mit dem sich fortspinnenden Glauben der Apostel an Jesu leibliche Wiederkunft zu begreifen, entweder scheitern, oder doch lückenhaft bleiben, wenn diese Momente nicht in ihrer Beziehung zu einander klar gelegt werden. Ebenso müssen in dem Leben Jesu nicht bloß die großen, in die Augen fallenden Züge, sondern auch die weniger bedeutenden, oft unscheinbaren Wendungen desselben, nicht bloß die glänzenden, hervorstechenden Neben, sondern auch die mehr zurücktretenden Aeußerungen und Handlungen Jesu sich zusammenschließen und abrunden zu einem Charakterbilde, welches die Höhe und Erhabenheit dieses Propheten der neuen Zeit, den großen Zweck seines Lebens, die Menschheit zu einem edlen Bruderbunde zu vereinigen, in welchem jeder Einzelne allen seinen Kräften und seinem ganzen Dasein die Beziehung und Richtung auf das Höchste, das Heilige und Gütliche giebt, klar und bestimmt widerspiegelt. Man mag über die neueren Versuche, Charakterbilder des Lebens Jesu zu entwerfen, denken was man will, so viel ist doch gewiß, daß die rege Theilnahme, welche allen derartigen Schriften in den weitesten Kreisen entgegengekommen ist, das lebhaft gefühlte Bedürfnis bekundet, Jesum sich menschlich nahe gerückt zu sehen, nachdem er so lange in unnahbarer Höhe über den Menschen gethront hat, und in ihm als wahrhaftigem und ganzem Menschen ein Musterbild für das eigene Streben nach Vollkommenheit und Gottähnlichkeit zu besitzen, ein Musterbild, zu dem sich das Menschenherz um so mehr hingezogen fühlt, weil es sich ihm als von gleicher Art und Natur verwandt weiß.¹⁾

Die biblische Geschichte weist von selbst auf die Urkunde derselben, auf die Bibel hin, die dem Lehrer kein verschlossenes Buch mit sieben Siegeln sein darf. Außer der Kenntniß der Geographie Palästina's, der Sitten und Gebräuche der Israeliten und des Morgenlandes überhaupt, also dem Besitze des nothwendigen archäologischen Apparates, der zum Verständnisse des geschichtlichen Stoffes, wie des religiösen Inhaltes unentbehrlich ist, handelt es sich hier zunächst um eine tiefere Einführung in das Wesen der Bibel, über die Entstehung, die Abfassung

¹⁾ Vgl. hierzu Karl Richter, die Emanzipation der Schule von der Kirche und die Reform des Religionsunterrichtes in der Schule, S. 180 ff.

und die Verfasser der einzelnen Schriften zc., und zwar vom Standpunkte der heutigen Wissenschaft und den möglichst sicheren Resultaten ihrer Forschung aus. Es ist das verkehrteste, was man sich nur denken kann, wenn man immer nach orthodox-pietistischer Art den jungen Leuten vorpredigt und einredet, daß die Bibel ein Werk unmittelbarer göttlicher Inspiration, eine unmittelbare Offenbarung Gottes an die Menschen sei, daß also ihre Verfasser lediglich als Werkzeuge Gottes handelten, und daß sie nicht bloß den Entschluß zu schreiben, sondern auch den Inhalt dessen, was sie schrieben, lediglich aus direkter göttlicher Anregung und Mittheilung empfingen, ohne daß ihre Individualität, ihre Ueberzeugung und Geistesrichtung dabei in Frage gekommen wären. Eine solche Annahme führt dann nothwendigerweise dazu, daß man die offenbaren Unrichtigkeiten und Widersprüche, welche sich in der Bibel zahlreich vorfinden, in Folge des angenommenen göttlichen Ursprungs aber doch nicht vorkommen sollen und dürfen, aus dem Texte hinweg zu interpretiren und durch eine sogenannte biblische Harmonistik, d. i. durch künstliche, oft haarsträubende Erklärungen mit einander in Einklang zu bringen suchen muß, damit aber nicht jeder gesunden Vernunft, sondern auch jeder Gewissenhaftigkeit und Wahrheitsliebe aufs grösste ins Gesicht schlägt und die Gewissen aufs unverantwortlichste korrumpirt. ¹⁾ Man leistet der Bibel selbst und dem Ansehen, das sie hinsichtlich ihres sittlich-religiösen Inhaltes beanspruchen darf, den besten Dienst, wenn man sich streng an die Wahrheit hält und sie den jungen Leuten als nichts anderes darstellt, als was sie — wenn man die Thatfachen nicht offenbar verdrehen und entstellen will — wirklich ist, nämlich als ein literarisches Sammelwerk, das die gesamte religiöse Nationalliteratur des jüdischen Volkes und der ersten christlichen Zeit enthält, an dem viele sehr ungleich begabte, einander meist unbekannt Verfasser gearbeitet, und in dem sie ihre Gedanken, Meinungen und Lebensanschauungen niedergelegt haben. Die den Seminaristen zu bietende Einleitung in die Bibellunde muß also alles das mittheilen,

¹⁾ So wird in den „Leipziger Blättern für Pädagogik“, Bd. III. (Jahrg. 1869), S. 126 von einem früheren Zöglinge des Fletcher'schen Seminars in Dresden erzählt, wie die angehenden Seminarzöglinge Anleitung erhalten hätten, die zehn Gebote des Moses in hebräischen Schriftzeichen nachzumalen, „und diese Kleckerei nun mit großer Inbrunst betrachteten, weil — ‚der liebe Gott diese Schrift selbst geschrieben hatte!‘ — Daß auch anderwärts den Seminarzöglingen ähnlicher Unsinn aufgetischt worden ist, dürfte bei der in ihnen obwaltenden religiösen Richtung kaum zu bezweifeln sein.

was die wissenschaftliche Forschung in betreff der Entstehung, der Abfassungszeit und der Verfasser der einzelnen Schriften, in betreff der Geschichte des Kanons, der Authentie einzelner Bücher, der in späterer Zeit erfolgten Ueberarbeitung derselben u. dgl. längst als feststehend und richtig erkannt hat. ¹⁾ Der künftige Lehrer muß also z. B. erfahren, daß nicht wenige Bücher, wie (außer verschiedenen neutestamentlichen Schriften,) die fünf Bücher Moses, die Sprüche, der Prediger, das Buch Daniel u. gar nicht die Männer, denen sie der Tradition nach zugeschrieben werden, zu ihren Verfassern haben, sondern erst in viel späterer Zeit entstanden sind; daß verschiedene derselben nichts anderes als allmählich entstandene Sammelwerke theils älterer Sagen über die Vorgeschichte des jüdischen Volkes (wie die Bücher Moses), theils vortreffliche Gedanken der „Weisheit auf der Gasse“ sind und zum Theil (wie die Bücher Moses, der Prophet Jesaja u.) verschiedene spätere Ergänzungen, die vielfach weder unter sich, noch mit der ursprünglichen Grundchrift übereinstimmen, sich haben gefallen lassen müssen; daß ferner andere Schriften, wie das Buch Jonas, Esther, Tobias, Hiob u. a. gar keine wirkliche Geschichte enthalten, sondern nur dichterische Erzählungen sind oder, wie das Hohelied, zu den Dramen gehören, u. dgl. m.

Denselben wissenschaftlichen Standpunkt hat auch die Hermeneutik einzunehmen, um ein richtiges Verständniß der Bibel anzubahnen. Wie alle schriftlichen Urkunden, so ist auch die Bibel zunächst philologisch auszulegen, also einmal nach ihrer sprachlichen Seite grammatisch-historisch, d. i. nach den allgemeinen Gesetzen der Grammatik und Rhetorik und mit Rücksicht auf den Sprach- und Geschichtskreis, aus dem die einzelnen Schriften hervorstiegen, und sodann ihrem Inhalte nach historisch-psychologisch, d. i. nach den allgemeinen Gesetzen der Psychologie und mit Rücksicht auf den besonderen Erfahrungs- und Gedankenkreis, in welchem sich die Verfasser jener Schriften bewegten. Das stimmt auch ganz mit dem vom Protestantismus aufgestellten Grundsatz über-

¹⁾ Gegen Chr. A. Haseert, der in seiner Schrift „Ueber den Religionsunterricht in Volksschullehrerseminaren“ (Greifswald 1832), S. 39 meint, eine solche Forderung sei „höchst unverständlich, um so unverständiger, je mehr man diese Forderung glaubt rechtfertigen zu wollen, indem man nur eine etwanige Bekanntheit auf diesem Felde wünscht. *Leves haustus nocent.*“ — Darnach dürfen also die künftigen Lehrer von den Resultaten der Wissenschaft nichts erfahren, denn das wäre nur ein schädliches oberflächliches Naschen, und nur für den Fachmann, in unserem Falle also für den Theologen, würde sich eine solche Kenntniß schicken!

ein, daß jede biblische Stelle nur einen ursprünglichen und eigentlichen, nämlich den unmittelbar aus den Worten fließenden Sinn habe, womit jener bis zur Reformationszeit üblichen, von dem Spener-Francke'schen Pietismus wieder aufgenommenen¹⁾ und bis in unsere Tage geübten allegorischen Schriftauslegung entgegengetreten wurde, nach welcher in jedem Bibelworte neben dem eigentlichen Wortsinne (dem *sensus litteralis, verbalis, etymologicus*) noch ein verborgener (mystischer) „Unter Sinn“ liegen sollte, jener Interpretationskunst, welche alle, auch die fremdbartigsten Begebenheiten, insbesondere des alten Testaments, in eine sinnbildliche Beziehung zu Jesu und zu seiner Gottheit setzte und in ihren phantastischen, an das Lächerliche streifenden Spielereien so recht das Göthe'sche Werk illustrierte:

„Im Auslegen seid frisch und munter,
Legt ihr nicht aus, so legt doch unter.“

Solche Taschenspielerkünste, wie sie auch in den Seminaren geübt worden sind und sicherlich noch geübt werden, sind um so gefährlicher, als sie mit der Zeit jeden Sinn für Wahrheit zu erstickern vermögen und an jene unwürdige und charakterlose Denkweise gewöhnen, welche bei jedem Worte „zwischen den Zeilen“ lesen zu müssen glaubt und in die selbstgebrauchten Worte verschiedenerlei hineingeheimnißt und sich bei ihnen einen geheimen Vorbehalt in Gedanken macht. Zum rechten Verständniß eines Schriftstellers kann man nur dann gelangen, wenn man mit einer analogen Geistesrichtung an seine Schriften herantritt; deshalb muß man, um einen biblischen Schriftsteller wirklich zu verstehen, auch beim Lesen seiner Schriften von den Prinzipien seiner Weltanschauung, von den Grundüberzeugungen seines Wissens und Glaubens, nicht aber von einem andern, fremdbartigen, künstlich geschaffenen Standpunkte ausgehen. Auf dem historischen Hintergrunde einer schweren, unglücklichen Zeit und der Hoffnung auf Erlösung aus dem sozialen, politischen und religiösen Elende erscheinen z. B. die Weissagungen der Propheten in einem ganz andern Lichte, als wenn man sie ohne weiteres auf Jesum bezieht, und die Art und Weise jener Prophetien, die Erwartung der Jünger Jesu von ihrem Meister u. gewinnt eine ganz andere Beleuchtung, als wenn man die Erfüllung jeder Weissagung bis ins einzelste, wenn auch mit noch so groben Verstößen gegen die Thatsachen, nachzuweisen sucht.

¹⁾ Vgl. A. H. Francke, Schriften über Erziehung und Unterricht, in der Ausgabe der „Pädagogischen Bibliothek“ von Karl Richter (Leipzig 1872), S. 191 f.

Daneben dürfen natürlich auch andere Auffassungsweisen, wie die des strengen Orthodoxyismus, nicht ohne Berücksichtigung bleiben, vielmehr müssen die verschiedenen Auffassungen, sei es nun einer einzelnen Stelle, sei es eines ganzen Abschnittes oder Verfassers neben einander nebst den dafür geltend gemachten Gründen dargelegt werden, damit die jungen Leute die verschiedenen Standpunkte kennen und beurtheilen lernen. Wenn man in einer derartigen Behandlung entweder Gefahren für die Bildung einer eigenen festen Ueberzeugung bei den Seminaristen, oder gar für den Bestand der ganzen Kirche erblicken wollte, so würde man nach der einen wie nach der andern Seite hin fehl greifen. Denn einmal bleibt die Bibel trotz aller Zweifel, die sich an die Echtheit und Glaubwürdigkeit des Ueberlieferten, an die Einheit oder Nichtseinheit einer Schrift, an den eigentlich oder metaphorisch zu nehmenden Sinn einer Darstellung, an den wirklich äußerlich oder nur innerlich, im Bewußtsein erfolgten Vorgang einer berichteten Begebenheit, an den allgemein giltigen, oder nur die Ueberzeugung des Zeitalters ausdrückenden Inhalt einer Erzählung u. dgl. knüpfen mögen und für alle Zeiten knüpfen werden, trotz aller solcher Zweifel bleibt doch der ethisch-religiöse Inhalt der Bibel in seinem Werthe unangetastet; und da es die Kirche mit der Pflege dieses letzteren Momentes doch vor allem zu thun hat, so braucht sie, wenn sie diese Aufgabe nur recht begreift, von abweichenden, die Form betreffenden Auffassungen nichts zu fürchten. Dann aber kann sich bei keinem Menschen eine wirkliche persönliche Ueberzeugung von irgend einer Sache bilden, wenn er nicht durch eigenes, selbständiges Nachdenken vernünftige Gründe dafür gewinnt, wobei natürlich der Weg mitten durch Zweifel hindurch geht. Bisher hat man freilich in den Seminaren sein Absehen immer dahin gerichtet gehabt, in den Seminaristen den „wahren Glauben,“ d. i. die Auffassungsweise des orthodox-kirchlichen Standpunktes zu befestigen und zu stärken; man hat den Seminaristen eine fremde Ueberzeugung aufgenöthigt und aufgerebet, statt ihnen Gelegenheit zur Bildung einer eigenen Ueberzeugung zu bieten; man hat ihnen die Resultate der neueren Bibelforschung, der Textkritik u. s. w. absichtlich vorenthalten, statt ihnen auch hierin Wegweiser und Führer zu sein. Schon die einfachste Ueberlegung hätte davon zurückschalten, oder doch die tägliche Erfahrung davon abbringen sollen. Denn was man den jungen Leuten, sei es nun aus wohlwollender Besorgtheit für ihre innere Ruhe, oder aus einseitigem Eifer für die kirchliche Lehre, im Seminare geflissentlich verschweigt, bleibt ihnen doch später draußen im Leben nicht verborgen, und es ist

jedenfalls gerathener, daß ein mit religiösem Sinne und sittlichem Ernste ausgerüsteter Lehrer die jungen Leute in die Meinungsverschiedenheiten, in die Zeit- und Streitfragen auf kirchlichem und religiösem Gebiete einführt und sie auf Grund der Thatsachen sich selbst eine Meinung gewinnen läßt, als daß es dem unberechenbaren Zufalle überlassen bleibt, ihnen erst später von dem allen beliebige Kenntniß zuzuführen, später, wo das in Erfahrung gebrachte Neue mit der ihm eigenen Kraft sich zu den früher als unverbrüchlich wahr aufgenöthigten Meinungen in unlös- baren Widerspruch setzt, und der nun entbrennende, rath- und führerlos durchzufechtende innere Kampf nicht selten auch die edelsten und heilig- sten Güter des inneren Lebens gefährdet und — verwüftet.

Von den Schriften, welche bei der Lektüre im Seminare besonders zu berücksichtigen sind, stehen aus dem alten Testamente die Psalmen und Propheten, aus dem neuen Testamente (neben den Evangelien) die Briefe des Paulus oben an, erstere, weil sie besonders mit geeignet sind, die Seminaristen in die Schönheiten der hebräischen Poesie und Rhetorik einzuführen, die bei aller Einfachheit der Form doch in ihren kurzen Gliedern dem lebhaften Gefühle und der regen Phantasie zu einem ungezwungenen Ausbruche verhilft und mit ihrem Silberreichtume und ihrem poetischen Schwunge noch heute unser Gemüth gewaltig er- greift; letztere, weil in ihnen die Lehrentwicklung der christlichen Kirche ihre ersten Wurzeln hat und weil sie zugleich die Finessen der Beweis- führung und die Schlagfertigkeit der Dialektik des Paulus kennen lehren. Um eine solche Einsicht zu gewinnen, kann das fragmentarische Ver- ständniß einzelner Aussprüche und Abschnitte allerdings nicht genügen; doch ist es auch nicht durchaus nothwendig, daß alles vom Anfange bis zum Ende gelesen werde; ein oder zwei Briefe desselben Verfassers (neben sonstigen ausgewählten Abschnitten) sind hinreichend, den Geist des betreffenden Schriftstellers kennen oder, wie bei Paulus, den Zu- sammenhang der dialektischen Entwicklung begreifen zu lernen. Da es nun beim Bibellesen im Seminare nicht bloß darauf ankommt, das Verständniß des Geistes einer Schrift und des Sinnes einer Schrift- stelle zu erschließen und die nöthige Übung im eigenen Interpretiren zu gewähren, sondern auch für die spätere unterrichtliche Verwerthung des Gelesenen in der Volksschule Anleitung zu geben, so müssen natürlich überall auch Fingerzeige für die Praxis der Schule, für die Anwendung eines gelesenen Stückes auf das Leben zur Seite gehen. Die Din- tersche Schullehrerbibel bietet in letzterer Hinsicht noch vieles Treffliche. So wenig auch ihre historischen und archäologischen Be-

merkungen mehr genügen können, und so veraltet und unhaltbar der rationalistische Standpunkt ist, von dem aus alles behandelt wird, so beachtenswerth sind immerhin noch in formeller Hinsicht die reichen Hinweisungen zur Benutzung der Bibel für paränetische Zwecke, und es würde für jeden Seminarlehrer, der Dinter meint über die Äpfel ansehen zu können, von Nutzen sein, sich den schönen Takt und die große Gewandtheit Dinters in der Anleitung zum erbaulichen Gebrauche der Bibel zum Muster zu nehmen.

An die Bekanntschaft mit der Bibel schließt sich von selbst die Dogmatik an, welche die systematische Zusammenstellung und Begründung derjenigen Lehren übernimmt, die nach den Begriffen einer Kirche das Wesen und den Kern des christlichen Glaubens ausmachen. Weiß auch bekanntlich die Bibel von einer derartigen Zusammenstellung und Begründung des christlichen Lehrbegriffes noch durchaus nichts, so bezieht sich doch das Lehrgebäude, das uns nach den ersten Bestrebungen und Versuchen der Kirchenväter die mittelalterliche Scholastik errichtet und überliefert hat, im Großen und Ganzen, wie in seinen einzelnen Theilen immer wieder auf die Bibel zurück, deren Aussprüche also in erster Linie dabei in Betracht kommen. Bei Behandlung der Dogmatik im Seminare ist daher nicht nur der Inhalt jeder einzelnen Lehre so klar und bestimmt zu entwickeln, daß die Seminaristen genaue Rechenschaft darüber zu geben im Stande sind, sondern es muß auch die exegetische Begründung jedes Dogmas so eingehend sein, daß der Sinn der dafür angezogenen biblischen Belegstellen nicht nur nach der Auslegung, die man mit denselben verbunden, sondern auch nach dem ursprünglichen Zusammenhange, in welchem sie stehen, vollkommen deutlich hervortritt. Dasselbe gilt für die Nachweisung des inneren Zusammenhanges der einzelnen Dogmen und des systematischen Aufbaues der ganzen Dogmatik, jenes kühnen, wohlgefügtten Baues, der sich im Zeitalter der Scholastik „unter dem Einflusse der vielfach falsch verstandenen aristotelischen Philosophie, der herrschenden Schulstreitigkeiten, besonders unter den Nominalisten und Realisten, unter den Beschränkungen spitzfindiger Distinktionen und Definitionen, unter dem täuschenden Spiele der Dialektik erhob,“ aber kein Tempel im Geiste Christi war, vielmehr von dem hellen Lichte des Evangeliums nur wenige Strahlen in das mythische Dunkel seines Inneren bringen ließ und das einfache Wort Jesu unter steifen Schnürleien begrub und durch schwerfällige Begriffe verdunkelte und ertödtete. Endlich ist auch bei jedem Dogma die allmähliche geschichtliche Entwicklung und Ausbildung desselben ins Auge zu

fassen, also die Dogmengeschichte anzuschließen. Sie gerade ist so recht geeignet, das Ringen und Streben des menschlichen Geistes inbezug auf seine wichtigsten Angelegenheiten vor Augen zu führen, da sie nicht nur zeigt, wie sich der anfängliche Glaubensinhalt zu einem bestimmten kirchlichen Lehrbegriffe gestaltete, sondern auch vor Augen stellt, wie der einzelne Lehrbegriff wieder im Laufe der Zeit unter dem Einflusse der jeweiligen Zeitvorstellungen, der klimatischen Verhältnisse, der persönlichen Stimmungen u. verschiedene Umbildungen und Veränderungen erfuhr und zu der Mannfaltigkeit der Lehrtypen führte, die uns in den einzelnen kirchlichen Gemeinschaften und Bekenntnissen begegnet.

Die Dogmatik ist ein dorniges und steiniges Gebiet, und wenn die Beschäftigung damit von einem wirklichen, praktisch-sittlichen Nutzen begleitet sein soll, so muß die Behandlung derselben ganz anderer Art sein, als die der einseitigen starren Orthodoxie. Sie muß sowohl das Wandelbare, das Aeußerliche und Unwesentliche, als das im Wechsel Beharrende und Wesentliche in den Lehrbestimmungen aufzeigen und daher „in ihrem historischen Pragmatismus die äußeren Ursachen der Veränderungen mit dem von Innen heraus wirkenden dynamischen Prinzip in Verbindung zu setzen“ wissen; sie darf nicht die Lehrbegriffe der eigenen Kirche als die allein wahre Ausprägung evangelischen Geistes in den Vordergrund rücken, sondern muß auch die Lehrtypen anderer Bekenntnisse in das rechte Licht setzen und ihnen Gerechtigkeit widerfahren lassen, so daß neben dem klaren Verständnisse auch eine unparteiische Würdigung fremder Glaubensmeinung Platz finden kann. Die einzelnen Kirchen würden von jeher viel friedlicher neben einander hergegangen sein, wenn eine von der anderen mehr Kenntniß genommen und nicht jede immer auf das äußere Gewand, auf das bloß Menschliche der Lehrausprägung das Hauptgewicht gelegt und darin das Alleinseligmachende des Glaubens erblickt hätte.

Es versteht sich von selbst, daß bei einer Behandlung, wie der vorhin angedeuteten, noch mancherlei herbeigezogen werden muß, um ein tieferes Verständniß zu erzeugen. So wird z. B. nicht Umgang genommen werden können, auf einzelne Partien der Religionsphilosophie, sowie der philosophischen Spekulation eines Zeitabschnittes überhaupt spezieller einzugehen, um theils über die religiösen Ideen an sich, theils über ihre Ausprägung zu irgend einer Zeit ein helleres Licht zu verbreiten, da ja die Dogmatik mit der Philosophie nicht nur sich mannfach berührt, sondern auch in einzelnen Perioden und Momenten ganz mit ihr zusammenfällt. Ebenso ist auf die Apologetik und

Polemik Rücksicht zu nehmen, um darzulegen, auf welche Weise, mit welchen Mitteln und Gründen die Angriffe auf die Kirchenlehre abgewehrt werden, desgleichen auf die Symbolik, welche sich mit den kirchlichen Bekenntnisschriften, ihrer Entstehung und Geltung beschäftigt u. dergl. m.

Wenn es bei der dogmatischen Bildung der Seminaristen vor allem mit darauf ankommt, daß sie die Schale vom Kerne, das Wesentliche einer Lehre von ihrer veränderlichen äußeren Form trennen lernen, so ist nicht weniger die ethische Seite der Glaubenssätze hervorzuheben und darauf hinzuwirken, daß die Zöglinge aus jenen Lehren die ethischen Momente klar und bestimmt darlegen und entwickeln lernen. Ist ja doch gerade der Sittenlehre die hauptsächlichste Bedeutung für die Volksschule zuerkennen; und je mehr man wünschen muß, daß die Glaubenslehre hier, in der Schule, auf das bescheidenste Maß derjenigen einfachen und verständlichen Sätze beschränkt werde, welche sich als Stützen der Sittlichkeit im Leben am meisten bewähren,¹⁾ um so mehr darf man verlangen, daß der Lehrer die christliche Ethik, wie sie in den Gleichnissreden und der Bergpredigt Jesu begründet und in seinem Leben verwirklicht worden ist, vollkommen durchdrungen habe und bewusst und sicher beherrsche. Daß er auch die nöthige Kenntniß des geistlichen Liebeschatzes und der religiösen Dichtung besitze, braucht eben so wenig besonders hervorgehoben zu werden, als daß ihm die wichtigsten und schönsten Aussprüche der Bibel, mögen dieselben nun als Beweisstellen für die Glaubenslehren dienen, oder sonst für das religiöse Leben besondere Bedeutung haben, zu freier Verfügung stehen.

Wenn wir noch der Religions- und Kirchengeschichte gedenken, mit welcher gewöhnlich der Religionsunterricht im Seminar abgeschlossen zu werden pflegt, so geschieht es nur, um unsere Meinung dahin auszusprechen, daß sie nicht bloß Kirchengeschichte, sondern zunächst Religionsgeschichte sei, also die religiösen Ideen, wie sie bei den verschiedenen Völkern zur Erscheinung kommen, darlege, und zwar vergleichend, daß sie also auch, was die älteste Zeit betrifft, wo noch die Sage wirksam ist, sich als vergleichende Mythologie darstelle. Wer eine solche Behandlung nicht verantworten zu können glaubt, weil etwa nach seiner Meinung der religiöse Mythos heidnischer Völker im Christenthume verschiedene Anklänge findet — man denke nur z. B. an die

¹⁾ Vgl. hierzu des Verfassers „Emanzipation der Schule“ u., besonders S. 131 — 182.

Menschwerbung Wischnus bei den Indern, an die Höllenfahrt des Herkules bei den Griechen, an die Himmelfahrt des Romulus bei den Römern ¹⁾ — und weil dadurch das Christenthum entweiht und in seinen Grundlehren erschüttert und gefährdet werde, mit dem ist, an dieser Stelle wenigstens, nicht zu verhandeln möglich; ihm fehlt nicht nur aller historischer Sinn, sondern auch die nöthige Erkenntniß und Achtung des wahren inneren Wesens der christlichen Religion, und er lasse seine Hand lieber ganz ab von der Lehrerbildung, als daß er hier für die Pflanzung eines blinden Autoritätsglaubens zu wirken suche. Denn wenn irgendwo, so ist im Seminare der letzte und ungeeignetste Ort für orthodoxe Heißsporne; nicht auf die Autorität soll im Seminare gebaut werden, sondern auf vernünftiges Denken, und nicht auf die Erzeugung eines blinden Glaubens kommt es hier an, sondern auf die Gewinnung einer eigenen, selbständigen Ueberzeugung. Baut nur fleißig und emsig die Kartenhäuser eures Autoritätsglaubens auf, aber sorgt auch fein für den hermetischen Abschluß der jungen Leute vom Leben, wenn ihr sie aus euren Mauern entlasset! Der frische Luftzug des Lebens wird sie draußen nicht verschonen, und fangen sie einmal an zu denken und zu zweifeln, dann bricht euer Gebäude von selbst zusammen; ihr habt nur für den Einsturz, leider nur aber auch zu oft für den gänzlichen Glaubensbankrott eurer Zöglinge gearbeitet!

Der Religionsunterricht des Seminars ist Lehre; aber das Seminar soll doch auch auf das Gemüth seiner Zöglinge wirken und den Geist des Christenthums in ihren Herzen lebendig machen. Soll man nun zum Zwecke solcher inneren Erbauung und Erhebung eine Menge frommer Andachtsübungen und Gebetsexercitien im Seminare veranstalten, die Seminaristen des Sonntags vor- und nachmittags unter Eskorte und Bewachung in die Kirche zum Gottesdienste nöthigen, sie zum Niederschreiben und Ausarbeiten der gehörten Predigt zwingen, um so den Eindruck des Wortes Gottes zu verstärken? — Wir vermögen dem allen nicht das Wort zu reden. Was hat man mit solchen mönchischen Uebungen, wie sie zahlreich genug im Schwange gewesen und noch heute sind, bei den jungen Leuten erreicht? Entweder Kopfhängerei und Muckerei, oder Widerwillen und Abneigung gegen jede religiöse Uebung — Resultate der schlimmsten Art. Wie die Religion eine freie Sache des Herzens ist, so wollen auch religiöse Uebungen

¹⁾ Vgl. ebendaf. S. 108 f.

wenn sie nicht zu einem bloßen Herrendienste werden und jedes Werthes baar sein sollten, dem inneren Triebe und Bedürfnisse des Herzens entstammen. Gott will im Geiste und in der Wahrheit verehrt sein; wo aber äußerer Zwang besteht, da hört die Wahrheit auf. Wir finden es durchaus schön und löblich, wenn jede Woche mit einem gemeinschaftlichen Gesange und Gebete und mit einer kurzen erbaulichen Ansprache u. dergl. begonnen wird, oder wenn eine gemeinschaftliche Feier des Abendmahles mit einer entsprechenden Vorbereitung dazu stattfindet, oder wenn etwa in der Kirche des Seminarortes für die Seminaristen bestimmte Plätze reservirt sind, und dergl., aber weiter würden wir die Sorge für religiöse Uebungen nicht befürworten. Auch zum Besuche der Kirche soll kein Zwang bestehen, denn derselbe führt nur zu jenen heimlichen Hintergehungen, wie sie jeder kennt, der ein Seminar dieser Art absolvirt hat; und die dann nöthigen polizeilichen Maßregeln und Bestrafungen erbittern nur mehr, statt zu bessern. Und nun gar das Aufschieben des Themas und der Theile der Predigt! Wahrlich, wer als Seminarist sich das und den Gang einer Predigt nicht zu merken und richtig zu erfassen vermag, der sollte die Schwelle des Seminars gar nicht überschreiten, und wer ohne solche äußere Veranlassung nicht auf die Predigt hört, für den ist eben das ganze Kirchengehen ein opus operatum. Auch bei gemeinschaftlicher Kommunion muß die Theilnahme daran in das freie Ermessen des Einzelnen gestellt werden. Das innere Bedürfniß zu einer solchen Feier läßt sich durch die gegebene Gelegenheit nicht veranlassen und herbeikommandiren, und wo das innere Bedürfniß fehlt, da wird die sonst heilige Handlung zu einer unheiligen und unwürdigen. — Das beste Anregungsmittel für das religiöse Gefühl liegt immer im Religionsunterrichte selbst. Herbart sagt, daß er keinen Unterricht anerkenne, der nicht erziehe,¹⁾ und von dem Religionsunterrichte darf dies wohl in erster Reihe mit gelten, insbesondere von den Lektionen, welche der Exegese gewidmet sind, der Lehrer müßte denn ein ganz und gar unbeholfener, jedes idealen Sinnes baarer Mann sein. Wer von den jungen Leuten beim Lesen eines Psalmen, oder eines Abschnittes aus den Propheten sich nicht mehr für die zu Tage tretenden Schönheiten der Gedanken, der Sprache, der dichterischen Auffassung zu begeistern vermag und sich nicht in eine gehobene, geweihte Stimmung versetzt fühlt, für den sind alle religiösen

¹⁾ Herbart, allgemeine Pädagogik, S. 17.

Uebungen verloren, und wem die Empfänglichkeit für das Schöne und Edle gänzlich abgeht, dem muß der innere Beruf zum Lehramte überhaupt abgesprochen werden.

§. 13.

Der Sprach- und Geschichtsunterricht.

Die nationale Bildung, über welche in den vergangenen Jahrzehnten um so mehr geredet und um so fleißiger geschrieben worden ist, je weniger in Deutschland wegen der inneren Zerrissenheit seiner Verhältnisse und des Mangels an einheitlicher Staatsverfassung und Politik von einem eigentlichen, die Menge durchbringenden Nationalbewußtsein die Rede war, hat ihre Hauptangelpunkte in dem deutschen Sprach- und Geschichtsunterrichte. Denn niemand kann sich für seines Vaterlandes Freiheit und seines Volkes Größe begeistern, der nicht die Vergangenheit desselben recht erkannt hat und sowohl in die geschichtlichen Zeugnisse von dem Leben, der Eigenart und den Thaten seiner Vorgänger, als auch in die ihm angeerbte Sprache, welche das Wesen und die Entwicklung seines Volkes zum lebendigsten Ausdrucke bringt, tiefer eingedrungen und darin wirklich heimisch geworden ist.

Wenn nun auch darnach, was zunächst den Geschichtsunterricht im Seminare anbelangt, der Geschichte des deutschen Vaterlandes mit ihren Schattenseiten und Glanzpunkten, der Kenntniß des deutschen Volkes und seiner Verirrungen und Errungenschaften, dem Verständniß deutscher Art und deutschen Wesens ein ganz besonderes Interesse zugewendet bleiben wird, damit die Jünglinge eine größere Vertiefung in ihre Nationalität gewinnen und deren Vorzüge erhalten, deren Schwächen aber überwinden helfen, an deutschen Geist und deutsche Kraft glauben lernen und frei von jeder Sonderbündelei durch deutschen Sinn mit ihren Stammesgenossen zusammenwachsen, so ist damit doch nicht gesagt, daß sich der Geschichtsunterricht nur auf das engere Vaterland beschränken solle, wie das in den Regulativseminaren ausdrückliche Bestimmung war, oder gar in einem dürren Aneinanderreihen geschichtlicher Daten und Begebenheiten, Schlachten und Regentennamen bestehen dürfe, woran der Geschichtsunterricht nur noch zu sehr krankt. Denn während ein Unterricht der letzten Art jedes bildenden Einflusses verlustig geht und nur zu einem unfruchtbaren und todtten Gedächtnißframe wird, erzeugt ein Unterricht der ersten Art nur zu leicht jene einseitige nationale Ueberschätzung, die von anderen Völkern nichts mehr lernen zu brauchen wähnt, jene

lächerliche Nationalitätseitelkeit, die überall an der Spitze der Zivilisation zu marschiren meint, jenes Pfahlbürgerthum, das seine Interessen nicht über den Umkreis der nächsten Kirchturmspitzen ausdehnt. Wie vielmehr das Individuum seinen Regulator und seine Schranke in den weiteren gesellschaftlichen Kreisen, in Familie und Staat hat, im Zusammenhange mit denen es erst die Bedingungen seines Werdens und die Bedeutung seines Wirkens findet, so steht auch über der Nation die Menschheit, von welcher, als dem Allgemeinen, die Nation nur als ein Theil, als ein Besonderes erscheint, das jenem, dem Allgemeinen, sich unterzuordnen hat. Demgemäß muß sich das Nationalitätsbewußtsein zum Weltbewußtsein erweitern, es muß das Staatsbürgerthum zum Weltbürgerthum, die Vaterlandsliebe in die Liebe zur Menschheit übergeführt und das Gefühl der Zusammengehörigkeit und Gleichberechtigung aller Völker, die Anerkennung der Gleichartigkeit und Verwandtschaft aller Menschen, die unparteiische Werthschätzung aller Völker lebendig gemacht werden. ¹⁾ Wer das Weltbürgerthum für ein Nichts, für eine Chimäre, für eine Fiktion thörichter Menschen erklärt, der ist nur zu beklagen, daß er die Schellenkappe nicht merkt, die er selbst trägt, der hat noch nicht einmal das Christenthum in seinen elementarsten Grundzügen verstanden, der muß sämtlichen Heroen der deutschen Literatur, einem Lessing, Schiller, Göthe abschwören, denn in ihnen allen war das engherzige Nationalitätsprinzip durch einen edlen Kosmopolitismus überwunden. Sich nur in der eigenen Nationalität zu verschränken, das könnte, wie Rudolf v. Raumer bemerkt, „nur zu Verkümmern und Barbarei führen, und nichts würde so sehr dem Geiste und Bildungsgange unseres Volkes widersprechen. Ein Kulturvolk steht im lebendigen Zusammenhange mit den Völkern der Vergangenheit und Gegenwart, auf denen die Entwicklung der Menschheit ruht. Es lernt von ihnen allen und nimmt die überkommenen Elemente in seine Bildung auf.“ ²⁾ — Soll also der künftige Lehrer durch den Geschichtsunterricht sich sittlich gekräftigt und gestärkt und bei dem Ringen und Kämpfen und Leiden der Menschheit gehoben und beruhigt fühlen, soll er wirklich nach Diefenwegs Wahlsprüche im Ganzen leben, so muß er über die Geschichte des eigenen Volkes hinaus einen weiteren und tieferen Blick in das Ganze der Geschichte thun; er muß in den Zusammenhang der ge-

¹⁾ Vgl. Bille, Weltbürgerthum und Schule, Leipzig 1862, S. 12 ff.

²⁾ Vgl. R. v. Raumer, Gesch. der german. Philologie, vorzugsweise in Deutschland. München 1870. S. 735.

schichtlichen Begebenheiten einbringen, einen Einblick in die Entwicklung der verschiedenen Völker gewinnen und namentlich die Höhepunkte derselben in Kultur, Sitte und Kunst, in Entdeckungen und Erfindungen klar auffassen lernen, um die leitenden Ideen aus der Geschichte zu gewinnen, um die Ursachen der Erhebung und des Verfalls eines Volkes in ihrem Ineinandergreifen verstehen und charakterisiren zu können, um die Ereignisse, die Bestrebungen und Aufgaben der Gegenwart aus der Vergangenheit heraus zu begreifen.

Da die Geschichte in der Realschule durch alle Klassen in wöchentlich zwei Stunden getrieben und ziemlich eingehend und ausführlich behandelt wird, so hat das Seminar nicht nöthig, einen besonderen Kursus darin anzusetzen, sondern es wird genügen, wenn es dieselbe partienweise theils chronologisch, theils synchronistisch unter Berücksichtigung der oben ange deuteten Gesichtspunkte wiederholt und die dabei zu Tage tretenden Oberflächlichkeiten und Lücken theils sofort beseitigt und ausfüllt, theils eine solche weitere Vertiefung und Ausgleichung dem Privatfleiß der Schüler und anderen weiter unten zu berührenden Veranstaltungen überläßt.¹⁾ Zugleich kann damit die Geographie, die ja aller Geschichte den Boden bereiten muß, wenn nicht alles ins Schwanken gerathen und die historischen Begebenheiten rein in der Luft stehen bleiben sollen, in mannichfaltige Verbindung und Beziehung gesetzt werden, soweit sie nicht, wie die sogenannte physische Geographie, in das rein naturwissenschaftliche Gebiet fällt. Insbesondere aber ist an die Geschichte, namentlich an die der neuesten Zeit, noch zweierlei anzuschließen, nämlich Gesezeskunde und die Grundzüge der Nationalökonomie.

Es ist eine nur zu oft beklagte und für jeden, der die Gerichtsverhandlungen in den einzelnen Ländern einigermaßen verfolgt hat, nur zu bekannte Thatsache, daß eine nicht geringe Zahl Personen der großen Menge aus bloßer Unkenntniß der gesetzlichen Bestimmungen und in dem guten Glauben, durchaus nichts Rechtswidriges zu thun, Handlungen begeht, die sie hinterher in Konflikt mit dem Strafgesetze bringt und auf die Anklagebank führt, und wenn man um deswillen, wie auch wegen der Belebung des allgemeinen Rechtsgefühls und Rechtsbewußtseins und wegen der Erhöhung der allgemeinen Rechtsicherheit schon an die Volksschule die nicht ungegründete Forderung gestellt hat, daß die Schüler vor ihrem Abgange aus der Schule noch über die Landes-

¹⁾ Vgl. hierzu S. 172 ff., sowie S. 19 u. S. 22.

verfassung und Landesgesetze, über die Rechte und Pflichten der Staatsbürger belehrt würden, damit sie beim Eintritte in die bürgerliche Gesellschaft jene zu wahren, diese zu erfüllen wüßten, so muß diese Forderung noch vielmehr an die Seminare gestellt werden, die ihre Zöglinge mitten hinaus in das Leben senden und als Lehrer und Leiter der Jugend mitten hinein in das Volk stellen. Seit der Wiederaufrichtung des deutschen Reiches verspricht auch die Gesetzgebung, wenigstens auf einzelnen Gebieten, eine einheitlichere zu werden, und wenn es auch zu wünschen ist, daß die üppig emporwuchernde Gleichmacherei nicht so weit gehe, berechnigte Eigenthümlichkeiten der einzelnen Staaten schlechthin zu nivelliren, sondern daß der Ausbau gewisser Rechtsgebiete gemäß den Stammesbesonderheiten den Einzelstaaten selbständig überlassen bleibt, so kann doch ein geeintes Reich einer gewissen Rechtseinheit, gewisser allgemein gültiger Rechtsbestimmungen, wie sie bis jetzt auf dem Gebiete des Strafrechtes erzielt worden sind, nicht ganz entbehren, so daß also neben der gemeinsamen Reichsgesetzgebung die den Stammeseigenthümlichkeiten entsprechende Landesgesetzgebung friedlich hergeht. Demgemäß muß das Seminar seinen Zöglingen die politischen und staatsbürgerlichen Grundgesetze aus der Geschichte und dem lebendigen Staatsleben heraus zum Bewußtsein bringen und sie mit deutschem Rechte, deutschem Gesetze, deutscher Verfassung, neben den Staatseinrichtungen des engeren Vaterlandes, bekannt machen, damit sie sich auch nach dieser Seite hin als lebendige Glieder des Staatsganzen erkennen und fühlen lernen und im nationalen Leben Rede und Antwort stehen, Rath und Auskunft erteilen und auch ihre Schüler mit den hauptsächlichsten Rechtsbestimmungen vertraut machen können.

Neben der Staaten- und Verfassungskunde, ohne welche kein vollständiger Einblick in die verschiedenen Epochen der Geschichte zu gewinnen ist, darf der Geschichtsunterricht im Seminare da, wo er die neue und neueste Zeit berührt, auch die sozialen Fragen nicht übergehen, welche, wie z. B. die Arbeiterfrage, die Gegenwart so tief und mächtig bewegen. Kapital und Arbeit sind die beiden großen Gegensätze, die unsere heutigen sozialen Verhältnisse durchziehen. Es ist eine nicht hinwegzuleugende Thatsache, daß sich das Kapital in immer wenigeren Händen, sei es Einzelner, sei es ganzer Korporationen (Aktiengesellschaften) vereinigt und dadurch eine Produktionsweise erzeugt hat, gegen welche das in dem Kleinbetriebe angelegte kleine Kapital nicht Stand halten kann. In demselben Maße, in welchem das kleine Kapital um konkurrenzfähig zu sein, sich konzentriren muß, also von dem

Großkapital angezogen und verschluckt wird, geht auch das Kleingewerbe durch die kapitalistische Produktion in immer steigendem Grade zu Grunde, gerade so wie der Großgrundbesitz den kleinen Bauer aus dem Felde schlägt; und da die moderne Großindustrie ein Arbeitsfeld nach dem andern sich erobert, so werden die bisher auf demselben thätig gewesenen kleinen selbständigen Geschäftsleute allmählich aufgezehrt und in die Reihe der Lohnarbeiter geschleudert — der eigentliche Mittelstand wird mehr und mehr ausgeilgt, und die Gesellschaft spaltet sich in zwei scharf getrennte Klassen: die kleinere der Unternehmer, der Lohnherren, in deren Händen sich das Kapital und die Werkzeuge, Maschinen zc. befinden, und die sich von Tage zu Tage vergrößernde der Lohnarbeiter, die von der Herrschaft des Kapitals rein abhängig ist. Bei dem im Staatswesen bisher geltend gewesenen Grundsatz des *laissez-faire* und *laissez-aller* und bei der indirekten und direkten Unterstützung der Großindustrie, also des Kapitals, von Seiten des Staates vollzieht sich jener Prozeß in immer rapiderer Weise, und wie auf der einen Seite der Reichtum der Wenigen wächst, nehmen die Armut und das Elend, damit aber auch die Unzufriedenheit und die in Agitationen zur Beseitigung widerlicher Fabrikordnungen, zur Abkürzung der Arbeitszeit, Erhöhung des Lohnes u. s. w. sich kund gebenden Emanzipationsbestrebungen der Massen auf der andern Seite zu. Und diese Zunahme der Vermögensunterschiede, die Bildung eines großen, eigenthumslosen Lohnarbeiterstandes in unsicherer Lebenslage, ohne Hoffnung auf wirthschaftliche Selbständigkeit, die Zerrüttung des Familienlebens der Arbeiter durch allzu lange außerhäusliche Arbeit, durch Nacht- und Sonntagsarbeit, Frauen- und Kinderarbeit, die den Kindern der Arbeiter in Folge ihrer Mittellosigkeit viel länger zugemessene geistige Ausbildung ¹⁾ u. a. sind soziale Mißstände, die, wie man mehr und mehr anerkennt, nicht fortbestehen können, die aus dem Stadium der Frage in das einer Aufgabe getreten sind, welche einer

1) So haben z. B. an den Leipziger Bezirksschulen, welche die Kinder der ärmeren Volksklasse für ein billigeres Schulgeld aufzunehmen haben, alle Anabenklassen zusammen durchschnittlich ca. 20 Schulstunden wöchentlich weniger, als an den Bürgerschulen, so daß ein Bezirksschüler in seinen acht Schuljahren, das Schuljahr nur zu 40 Wochen gerechnet, ca. 800 Schulstunden weniger erhält, als ein Bürgerschüler. In gleicher Weise erhalten die Bezirksschülerinnen in acht Schuljahren ca. 750 Stunden weniger Unterricht, und läßt man die weiblichen Handarbeiten bei Seite, die in den Bezirksschulen in größerem Umfange betrieben werden, als in den Bürgerschulen, und zieht nur den wissenschaftlichen Unterricht, d. i. den Unterricht in Kenntnissen und Fertigkeiten, in Betracht, so ergiebt sich ein Unterschied von wöchentlich $34\frac{3}{4}$ Stunden, so daß eine Bürgerschülerin wäh-

dringenden Lösung bedarf. Während aber die einen, an deren Spitze Schulze-Delitzsch steht, den Arbeiterstand auf Selbsthilfe anweisen, ihm eine größere Bildung zur Aufgabe stellen und mit Spar- und Vor- schußvereinen, mit Konsum- und Produktivgenossenschaften und dergl. verträsten, beanspruchen die anderen, an deren Spitze der geistvolle Lassalle trat, für den Arbeiterstand die Hilfe des Staates und verlangen, daß der Staat die bisherige Doktrin des Zusehens und Gehenlassens aufgebe und selbstthätig die Verbesserung der Lage der arbeitenden Klassen in die Hand nehme. Ueber diese beiden prinzipiellen Gegensätze der von den „Besitzenden“ vertretenen, in Zeitungen und Flugchriften viel gerühmten und belobten Selbsthilfe, und der von der sogenannten Sozialdemokratie, den nach Waldeck „Enterbten“ vertheidigten Staatshilfe muß sich derjenige zuerst klar geworden sein, der über die Arbeiterbewegung der Gegenwart sich ein Urtheil bilden will. Freilich ist das bei den gegenwärtigen Verhältnissen keine leichte Aufgabe, denn die große Masse der Zeitungen tritt den Bestrebungen der Sozialdemokratie in einer Weise feindlich gegenüber und stellt sie für den Bestand des Staates und der Familie, der Religion und Sittlichkeit als so verderblich und gefährlich dar, daß jedes zaghaftere Gemüth von vornherein davor zurückschaudert; und statt mit eigenen Augen zu sehen und die Sache selbst zu prüfen und zu untersuchen, begnügt man sich damit, fremdes Urtheil blind nachzubeten und fremde Meinung gläubig anzunehmen, zumal da man sie ja in allen Blättern findet. Bei dem blühenden Unsinn, der über die Bestrebungen der Sozialdemokratie zu Tage gefördert wird, muß man annehmen, daß nicht nur neun Zehntel der Zeitungsschreiber, sondern auch neunundneunzig Hundertstel der Leser nie eine sozialistische Schrift, sei es von Lassalle oder von Marx u. a. gesehen, geschweige denn gelesen haben, und die Wenigen, die sich belehren möchten, lassen sich durch das Geschrei un-

rend ihrer Schulzeit, das Jahr zu 40 Wochen gerechnet, ca. 1400 Stunden Unterricht weniger erhält, als eine Bürgererschülerin. Und diese Stunden gehen sämtlich an sehr wichtigen Fächern, wie Geschichte und Naturkunde, Geographie und Rechnen verloren. Wenn das schon in einer Stadt wie Leipzig vorkommt, wo die Bezirksschulen noch gar nicht einmal so schlecht stehen, so kann man sich ungefähr eine Vorstellung von der Bildungsdifferenz machen, die in Fabrikorten und namentlich in den mit hoher obrigkeitlicher Bewilligung eingerichteten Fabriksschulen zu Tage tritt, in denen bloß in den ersten Früh- oder späten Abendstunden Unterricht erteilt wird. Und diese Bildungsdifferenz hat nur ihren Grund in der Armuth der Eltern, die kein höheres Schulgeld zu zahlen im Stande sind.

verständiger Volksversammlungsredner irren machen, oder die eingewurzelten Vorurtheile stehen einer ruhigen, unparteiischen Würdigung der gegnerischen Grundsätze hindernd im Wege, da es ja, nach John Stuart Mill, viel schwerer ist, umzulernen, als neuzulernen. Und wenn es sich gar, wie hier, um das ruhige und vorurtheilslose Durchdenken philosophischer Abstraktionen handelt, welche die gewöhnliche ausgefahrene Heerstraße verlassen, da sind „unendlich wenige an Geist und Gemüth gleich Hochgebildete fähig, von der Anregung eines reinen und großen Gedankens sich leiten zu lassen; die gewöhnlichen Menschen brauchen Dogmen und Kultus und Heiligenbilder, um die Wirkungen des Geistes zu spüren.“¹⁾ Gleichwohl hat man bereits in wissenschaftlichen Kreisen einzusehen begonnen, daß mit der bloßen Selbsthilfe die sozialen Uebelstände nicht gehoben werden können, und hat verschiedene Bestrebungen der Arbeiterpartei als berechtigt anerkennen müssen. Und wenn Männer wie Brentano, Schmoller, Schönberg, Roscher, Wagner u. a., die auf dem Gebiete der Nationalökonomie als wissenschaftliche Kapazitäten ersten Ranges gelten, zu derartigen Ansichten gelangen, ja wenn sie erklären, daß die heutige Volkswirtschaftslehre eines gründlichen Um- und Neubaus bedürfe, so ist das wohl ein sicherer Beweis, daß doch nicht alles, was die Sozialdemokratie lehrt, purer Wahnsinn oder reine Utopien sein könne. Wenn aber jene Männer, die „Kathebersozialisten“, von den arbeiterfeindlichen Organen die bittersten Schmähungen, Verdächtigungen und Denunzationen als „Sozialdemokraten“ ob ihrer Meinungsäußerungen haben über sich ergehen lassen müssen, so ist das ein bedeutsames Zeichen, bis zu welcher Schärfe sich die Gegensätze zwischen Kapital und Arbeit bereits zugespitzt haben und wie sehr die Verbitterung in den Kreisen der arbeitenden Klasse wachsen muß, wenn sich auf der andern Seite so wenig Neigung zum Verständniß ihrer Bestrebungen und so wenig guter Wille zur friedlichen Ausgleichung und Versöhnung der vorhandenen Gegensätze offenbart.²⁾ Mitten in diese Bewegungen hinein tritt nun der Lehrer. Er

¹⁾ „Unsere sozialpolitischen Parteien“, in „Unsere Zeit“, 9. Jahrgang (1873) 10. Heft, S. 665.

²⁾ Der Erfinder der Spottnamens „Kathebersozialisten“ ist Ludwig Bamberger, derselbe der als rother Republikaner und enragirter „Freiheitskämpfer“ in einem Wahlauftrufe vom 15. April 1848 schreiben konnte: „Unser Vertrauen hat niemand, als die Wahrheit. Begreifen können wir nicht, wie ein überzeugter Mensch seinen starken Glauben beschneiden kann, um ihn verstümmelt herzugeben: uns treibt die Natur, ganz zu sagen, was wir denken. Aktion! das Wort kennen wir nicht. Vielleicht fallen auch wir ihm

kommt im Leben in so vielfache Verührung mit den unteren Kreisen der Gesellschaft, welche bei dem bitteren Kampfe ums Dasein in den materiellen Interessen vollständig aufgeben und bei dem beständigen Ringen und Plagen um das tägliche Brot für höhere geistige Interessen allmählich abgestumpft werden. Will er ein rechter Sohn seines Volkes sein, der an den Leiden und Freuden desselben lebendigen Antheil nimmt und helfend ihm zur Seite steht, will er ein Volkslehrer sein, der diese unteren Bevölkerungsschichten durch Bildung zu heben trachtet, so darf er den sozialen Fragen nicht verständnißlos gegenüberstehen und zunächst mit den Mitteln und Wegen nicht unbekannt sein, durch welche sich die materielle Noth des Proletariats am zweckmäßigsten lindern und beseitigen läßt. Er muß nicht nur die rationelle Erklärung der für jedermann

zu, wenn wir erst alt und mürbe geworden sind, und wir bitten im Voraus unsere Nachkommen, alsdann derb auf uns loszuschlagen, wie wir es heute thun“ — derselbe, der noch 1868 in einem Artikel des Auerbachschen Volkskalenders über die soziale Frage schrieb: „Wie kann der Staat so thöricht sein, zu sagen: ich gebe nichts! Er, der beständig die Hand in der Tasche hat! Er, der zum Einzelnen sagt: Stieh mir dein Blut, denn ich bin in Gefahr, der sollte ein andermal sagen: stirb Hunger, denn ich kenne dich nicht? Er, der dem unmündigen Kinde das Lehrbuch aufzwingt, der sollte nicht dem Vater beistehen wollen, ein Stück Brot zu suchen? Und es gäbe ein Prinzip, daß ihm so etwas verböte? — Die soziale Frage wird nie mehr zum Stillstand kommen, sie wird raslos fort und fort schreiten, sie wird immermehr die erste des Staates werden, einmals wird sie die einzige sein“ — derselbe Mann hat inzwischen mit dem gegenwärtigen „Staate“ und dem Kapitale seinen Frieden abgeschlossen und ist heute als reicher Mann der entragirteste Gegner der „kulturfeindlichen“ sozialen Bewegung und der „Kathedersozialisten.“ Außer in verschiedenen, in Zeitungen und Zeitschriften veröffentlichten Artikeln zeigt sich das besonders in seiner neuesten Schrift: „Die Arbeiterfrage unter dem Gesichtspunkte des Vereinsrechtes.“ (Stuttgart 1873. 359 S.). „Die naive Angst des reichen Mannes vor jeder großen populären Bewegung, vor der scheinbar drohenden sozialen Revolution tritt in keiner andern Schrift so naht hervor, als hier; in kleinlichster Weise wird die Bewegung erklärt; der Neid hungriger Gelehrter soll die kathedersozialistische Bewegung erzeugt haben. Irgend eine Theilnahme für die unteren Klassen fehlt vollständig. Jedes energische Wort zu ihren Gunsten wird als frivol und gefährlich bezeichnet: denn es kann ja irgend eine Störung des ruhigen Ganges der Industrie daraus folgen“, und selbst ein Parteiorgan, wie die Nationalzeitung, welche ihm eine Reihe schlimmer Oberflächlichkeiten nachweist, hält ihm die Frage vor, „ob er in der That glaube, man müsse Millionär sein, um über wirthschaftliche Dinge mitzureden.“ (Vgl. „Im neuen Reiche“, 1878, Nr. 21, S. 837 ff.). — So altomodirt man sich und wechselt die Ansichten, wenn sich der Besitzstand verändert! „Altomodation! das Wort kennen wir nicht!“ — —

als eine wesentliche Grundlage und Richtschnur für die Erkenntniß und Erreichung des einzelnen, wie des Gesamtwohles hochwichtigen Vorgänge der Produktion, Vertheilung und Konsumtion aller Güter kennen und einigermaßen zu rathen wissen, welche Erwerbszweige sich zur Verbesserung der materiellen Lage vereinigen, oder wie sie sich lohnender betreiben und organisiren lassen und dgl., sondern er muß auch in die Bestrebungen des Arbeiterstandes selbst, in die Prinzipien der Organisation, welche sowohl die Partei der „Selbsthilfe“, als auch die Partei der „Staatshilfe“ zur Verbesserung der Lage der Arbeiterklasse theils ins Leben gerufen, theils in Vorschlag gebracht hat, einen Einblick besitzen. Dahin gehören z. B. die Vorschubbanken, welche ihren Mitgliedern gegen mäßigen Zins und ausreichende Bürgschaft Gelder vorstrecken; die Spar- und Konsumvereine, welche nicht nur gute und unverfälschte Waren und Rohstoffe für den jeweiligen Tagespreis liefern, sondern den Mitgliedern auch den erzielten Reingewinn zu gute kommen lassen; die Baugesellschaften, welche der namentlich in größern Städten immer mehr um sich greifenden und gerade die unteren Klassen am meisten drückenden Wohnungsnoth abhelfen wollen; die Produktivgenossenschaften, welche den Arbeitern einer und derselben Berufsbranche den vollen Arbeitsertrag, also nicht bloß das vom Brotherrn nach dem Marktpreise der Ware „Arbeitskraft“ gezahlte Arbeitslohn, sondern auch den von demselben eingesteckten Geschäftsgewinn sichern; die Theilhaber-schaften oder Partnerships, bei denen der Arbeitgeber den Arbeitnehmern einen bestimmten Antheil an dem Reingewinne seines Geschäftes gewährt; die Gewerksgenossenschaften, welche, für alle Arbeiter eines Berufsweiges zur Wahrung ihrer Interessen gegenüber dem Kapitale gegründet, für die Lösung der sozialen Frage dieselbe Wichtigkeit zu haben versprechen, wie die Handwerkerzünfte des Mittelalters für das Emporkommen der bürgerlichen Gesellschaft, u. dgl. m. — Kurzum: das Seminar muß den künftigen Lehrer mit den Grundsätzen der heutigen Volkswirtschaftslehre, sowie mit den ganzen gegenwärtigen sozialen Verhältnissen bekannt machen, und zwar nicht von einer einseitigen Parteistellung aus und auf Grund tendenziöser Zeitungspolemik, sondern auf Grund einer aus den ersten und besten Quellen geschöpften unparteiischen Darstellung, damit sich die Zöglinge selbst ein Urtheil bilden können, sich auf sozialem Gebiete leicht zu orientiren und dem Volke später, sei es in Fortbildungsschulen und Arbeiterbildungsvereinen, sei es im bloßen Privatverkehr, Freund und Berather zu sein vermögen.

Um des deutschen Volkes Art und Wesen recht kennen zu lernen und sich seines Nationalcharakters wirklich bewußt zu werden, dazu ist außer der Geschichte desselben nichts mehr geeignet, als das Studium der deutschen Sprache und Literatur. Wie sich eines jeden Volkes Geist und Charakter zunächst in seiner Sprache abspiegelt, so ist das nicht weniger beim deutschen Volke der Fall. In dem Inhalte der Sprache, in der ursprünglichen und sich verändernden Bedeutung der sprachlichen Bezeichnungen und in der allmählichen Umwandlung der Wortformen und der Art und Weise der Aneignung frembländischer Worte spricht sich nicht nur das ganze Geistesleben unseres Volkes in Anschauungen und Sitten, in Gesinnungen und Tugenden, sowie der aufsteigende Gang seiner Kulturentwicklung, sondern auch seine Eigenart, am treuesten aus, mit welcher es die von anderen Völkern aufgenommenen Bildungselemente verarbeitete und mit dem urreignen Besitzthume verschmolz. Das muß freilich für den ein Buch mit sieben Siegeln sein und bleiben, der nur sein Neuhochdeutsch kennt, wie es sich in der heutigen Schriftsprache darstellt, und nicht an der Hand der Wissenschaft auch hinabgestiegen ist in die Vorzeit der Sprache und an diesem für viele verschütteten, aber in der Gegenwart durch die hingebenden und gründlichen Forschungen unserer Germanisten wieder erschlossenen Quelle das Leben und den Geist der Sprache kennen gelernt und sein Sprachbewußtsein entwickelt und geläutert hat. Daß so vielen Lehrern, und ihren Schülern dazu, nicht bloß der orthographische Unterricht, sondern der deutsche Sprachunterricht überhaupt ein wahres Kreuz ist, hat einzig darin seinen Grund, daß sie die Sprache nicht mit geschichtlichem Blicke, sondern nur nach der sterilen äußeren Form, nach dem todtten Regelwerke der Grammatik betrachten gelernt haben und nun mit der trockenen Lehre von den Wortarten, ihrer Flexion und Rektion, und mit monotonen Saganalysen und dgl. sich und die Kinder langweilen und ermüden, daß sie also noch gar kein wirkliches Sprachbewußtsein besitzen. Das Seminar muß daher seine Aufgabe hinsichtlich des deutschen Sprachunterrichts ganz anders auffassen, als bisher, und darf seinen Zöglingen nicht mehr bloß an dem grammatischen Gerippe der Sprache die Zähne abstumpfen, sondern muß sie von dieser harten und bitteren Schale auch vorbringen lassen zu dem inneren süßen Kerne. Da es bei seinen Zöglingen die Kenntniß der Grammatik, also das grammatische und logische Verständniß der Sprache voraussetzen darf, so muß es dieselben nun vor allen Dingen mit der geschichtlichen Entwicklung der deutschen Sprache vertraut machen, indem es den Sprachunterricht auf Alt- und Mittel-

hochdeutsch unter Berücksichtigung des Gothischen ausdehnt, dabei die verschiedenen Mundarten, die uns in zahlreichen Ausdrücken und Redewendungen geradezu mitten in die Sprachentwicklung früherer Perioden hineinstellen, mit in das Bereich der Verständigung aufnimmt, und nicht weniger durch Herbeiziehung der fremden Sprachen, insbesondere der englischen und französischen, welche die Seminaristen nach dem Gange ihrer Vorbildung bereits bis zu einem gewissen Grade beherrschen, also durch eine vergleichende Sprachbetrachtung den eigenthümlichen Bau, das innere Wesen und Getriebe der Muttersprache noch mehr ins Licht setzt und das Verständniß derselben erhöht und verfeinert. Dann erst wird es den Zöglingen möglich sein, später als Lehrer ihre Schüler im Geiste der neueren Sprachwissenschaft in ihre Muttersprache einzuführen. Mit vollem Rechte sagt Professor Hilbebrand in dieser Hinsicht: „Kein Lehrer dürfte mit deutschem Unterrichte betraut werden, der nicht das Neuhochdeutsch mit geschichtlichem Blicke ansehen kann. Die Abhilfe ist auf den Seminarien und Universitäten zu schaffen, daß der künftige Lehrer endlich Nutzen ziehen könne von den gewaltigen Arbeiten der deutschen Sprachwissenschaft, nicht damit er Altdeutsch lerne, aber daß er das Neuhochdeutsch richtig und nicht mehr schief ansehen lerne, und das geht nun einmal nicht ganz ohne Altdeutsch. Wenn in Preußen darin eben jetzt für die Gymnasien und Realschulen endlich Vorkehrung getroffen worden ist, so scheint mir das eben so nöthig oder noch nöthiger für die Seminarien, daß auch die Kinder der Volksschule, also das Volk, wieder reine Freude und rechte Frucht haben könnten von dem Hauptstoffe ihrer Bildung.“¹⁾

Daran freilich haben die Seminare bisher nicht gedacht, und die in neuester Zeit gemachten Versuche, Mittelhochdeutsch und Gothisch im Seminare einzuführen, wie das unter anderen im Seminare zu Plauen in Sachsen geschehen ist, um „so weit möglich zu zeigen, wie unsere Sprache war, und wie sich die neue Form aus der alten entwickelt hat“, stehen ganz vereinzelt da. Wenn man aber auch hier meint, daß das Mittelhochdeutsche und Gothische nur so lange, als keine fremde Sprache am Seminare gelehrt werde „diese zu ersetzen, der wissenschaftlichen Behandlung der Grammatik die Hand zu reichen, das Verständniß der gegenwärtigen Sprachformen zu erzielen und die alte Literatur zu eröffnen“ habe, bei Einführung einer fremden Sprache

¹⁾ Hilbebrand, Vom deutschen Sprachunterrichte in der Schule u. Leipzig 1867, S. 114.

aber etwas zurücktreten könne, ¹⁾ so können wir diese Ansicht durchaus nicht theilen; den nimmer wird eine fremde Sprache als Ersatz für die Kenntniß der Vorstufen der Muttersprache gelten können, und neben jener muß sich diese in ihrem vollen Umfange behaupten, wenn die sogenannte wissenschaftliche Behandlung der Grammatik etwas mehr sein soll, als eine Beschäftigung mit logischen Abstraktionen. Wo es sich allerdings, wie bei unseren heutigen Seminareinrichtungen, darum handelt, erst im Seminar selbst eine fremde Sprache zu betreiben, da können wohl äußere Rücksichten, z. B. auf die Zeit und dgl., aber niemals innere Gründe solche Auskunftsmittel an die Hand geben.

Was die fremden Sprachen anbelangt, welche die Seminaristen schon vor ihrem Eintritte in das Seminar betrieben haben, so kann ihnen zwar der Seminarunterricht selbst, mit Ausnahme der vorhin angegebenen vergleichenden Herbeiziehung im deutschen Sprachunterrichte, keine besondere Pflege zuwenden, indes dürfen sie doch auch nicht so ganz bei Seite gesetzt werden, daß sie allmählich ins Vergessen geriethen und die in der Vorschule darauf verwendete Zeit und Mühe zu einer rein verlorenen würde; vielmehr ist auch hierin durch zweckmäßige Leitung des Privatfleißes der Zöglinge darauf zu halten, daß das Gelernte aufgefrischt und fortgesetzt und die Bekanntschaft mit der entsprechenden Literatur erweitert wird. ²⁾

Vor allem aber ist für die weitere Einführung in die deutsche Nationalliteratur Sorge zu tragen. Sie ist ja, wie jede Literatur eines Volkes, um mit Diesterweg zu reden, „der treueste Abdruck des deutschen Geistes auf dem Gipfel seiner Entwicklung. In ihr sind die erhabensten Gedanken, welche deutsche Männer erregt und begeistert haben, niedergelegt, die höchsten Ziele allgemein-menschlicher und deutsch-nationaler Bestrebungen ausgesprochen; der edelste Gehalt ist in den reinsten Formen ausgeprägt, und wer sich ihrem Einfluß hingiebt, wird von echt-deutschem Geiste angeweht, durch ihn gereinigt und geläutert, mit einem Worte: in deutsch-nationaler Weise erzogen und gebildet.“ ³⁾ — Es ist daher eine Unverzeihlichkeit, ein Verbrechen an deutschem Geiste, an deutschem Volke und Wesen, die deutschen Lehrer nicht gründlich mit der deutschen Volksliteratur, mit den großen Genien

¹⁾ Vgl. A. Gröllich, zweiter Bericht des Seminars zu Klauen. Osnern 1871. S. 27 f.

²⁾ Vgl. hierzu besonders S. 22.

³⁾ Die sterweg, die drei preussischen Regulative, I, S. 66 f.

unserer Nation bekannt zu machen, oder gar die Kenntniß derselben ganz aus den Seminaren zu verbannen, wie es die Regulative gethan haben, die nur eine „sogenannte“ deutsche klassische Literatur kannten. Jedoch darf diese Einführung nicht in einer dürren Nomenklatur der hauptsächlichsten Dichter und ihrer hervorragendsten Werke bestehen, wie sie viele Seminare ihren Zöglingen geboten haben; denn das ist ohne allen Werth, ja es leistet nur systematisch jener Oberflächlichkeit und Seichtigkeit des Wissens Vorschub, welche die Mutter der Aufgeblasenheit und des Dünkels ist, und erzeugt jene seichten Schwäger, die über alles reden, ohne etwas davon zu verstehen; auch kann die Vorführung bloßer Proben dichterischer Erzeugnisse, wie sie einzelne Lesebücher bieten, noch nicht genügen, denn auch das bringt keine Frucht und läßt es über dem Venaßchen der edelsten Geistesfrüchte nicht zu einem wirklichen Genuße derselben kommen; vielmehr müssen, wenn die Zöglinge einen Schriftsteller recht lesen lernen und an den Meisterwerken der klassischen Prosa und Poesie Geschmack finden sollen, die bedeutendsten und besten Erzeugnisse unserer hervorragenden Geistesheroen verschiedener Zeiten in ihren Hauptwerken vollständig gelesen und erklärt werden, damit den Zöglingen wirklich der Geist des Schriftstellers aufgeht, damit sie den Grundgedanken, die Idee eines Stückes, richtig aufzufassen, die Personen und Verhältnisse zutreffend zu charakterisiren fähig sind und dgl. Erst dadurch ist es möglich, daß sich ihr geistiger Horizont erweitert, ihr Sprachgefühl schärft, ihr Sprachreichtum vermehrt, ihr Sinn für alles Edle und Schöne läutert und verfeinert; erst dadurch ist es möglich, daß ihnen unsere herrliche Literatur zu einer reichen Fundgrube erhabener und anregender Gedanken und Ideen und zu einer nie versiechenden Quelle edelster und reinsten Genuße und idealer Erhebung wird. Und wie sehr bedarf gerade der Lehrer solcher Erfrischung und Labung, wenn er nicht bei der aufreibenden und anspannenden Thätigkeit seines Amtes und inmitten des niederdrückenden Alltagslebens vor der Zeit geistig verkümmern und für alle idealen Lebensinteressen abstumpfen, aber auch vor so manchen Irrwegen bewahrt bleiben soll! Denn wenn der Geschmack der Zöglinge im Seminare nicht durch eine gewählte Lektüre gebildet und mit besseren Maßstäben für das Schöne und Erhabene ausgerüstet worden ist, darf man sich dann wundern, wenn die Zöglinge später, namentlich in der Abgeschlossenheit des Landlebens, zu den seichtesten und abgeschmacktesten Sudeleien obskurer Romanschreiber und Tagesliteraten greifen und bei solcher Kost von Stufe zu Stufe hinabsinken in den breiten Strom geistiger und sittlicher Gemeinheit? —

Die Lektüre muß alle Perioden der Literatur umfassen, und indem sie sich anlehnt an die Einführung in die geschichtliche Entwicklung unserer Sprache, zugleich die Kenntniß der Entwicklung der nationalen Literatur (die geistliche nicht ausgenommen) vermitteln, also zu einer lebendigen Literaturgeschichte werden, welche von den ältesten Sprachdenkmälern bis zu den neuesten edelsten Erzeugnissen des Schriftthums herabführt. Namentlich darf dabei auch ein Feld der Literatur nicht unbeachtet gelassen werden, das auch heute noch in den meisten Literaturgeschichten so gut wie keine Beachtung gefunden hat: die rein volksthümliche Literatur, wie sie uns in Volksliedern, in Sagen und Märchen vorliegt. So recht aus dem innersten Volksleben herausgewachsen, ist sie auch die treueste Charakteristik desselben und bietet erst das rechte Verständniß für so manche noch heute nicht ausgestorbenen Sitten, Gebräuche und Anschauungen, die sonst unvermittelt bestehen und unaufgeklärt bleiben, die aber dem Volksschullehrer, der auch von dieser Seite her, durch Pflege des guten Volksthümlichen, echte Volksbildung fördern soll, nicht verschlossen sein dürfen.

Für die Lektüre selbst hat der schon mehrfach betonte Grundsatz zu gelten, daß nicht etwa alles unmittelbar in den Lehrstunden gelesen zu werden braucht, sondern daß vieles der Privatlektüre der Zöglinge überlassen bleibt und auf dieselbe durch die Lehrstunden selbst anregend, fördernd und regelnd eingewirkt wird.

Bei der Einführung in das Verständniß der Sprache muß sich zu dem grammatischen und historischen Momente noch als drittes das ästhetische gesellen, das uns auf das Gebiet der Stilistik und Rhetorik, also zu dem lebendigen, kunstgerechten und schönen Gebrauche der Sprache führt. Ihre Gedanken mündlich wie schriftlich in immer erhöhtem Maße klar, richtig und ebenmäßig darstellen zu lernen, dazu darf es auch im Seminare den Zöglingen nicht an den nöthigen Uebungen fehlen. Hinsichtlich der stilistischen Arbeiten darf es als genügend gelten, wenn monatlich ein schriftlicher Aufsatz gefertigt wird, der bald der einen, bald der andern Stilform angehört und bald freier gehalten sein kann, bald auch — namentlich späterhin — der strengeren Form einer wissenschaftlichen Abhandlung sich anpassen muß. Diesen Anforderungen muß natürlich die Wahl der Themen entsprechen, die zwar nicht außerhalb des Gesichtskreises der Zöglinge liegen dürfen, um nicht leere Phrasendrescherei zu veranlassen, aber doch auch das tiefere und schärfere Nachdenken anregen müssen. Zugleich ist hier eine höchst günstige Gelegenheit geboten, auf das Privatstudium der Zöglinge fördernd und anregend

einzuwirken, insofern die Themen theils den Unterrichtsfächern der allgemeinen Bildung, theils der pädagogischen Wissenschaft entnommen werden und so die Zöglinge veranlassen, sich eingehender mit diesem oder jenem Fache zu beschäftigen, sich tiefer in irgend einen Gegenstand einzuarbeiten und einzelne vielleicht gerade lückenhafte Partien sich selber zu größerer Klarheit zu bringen. Namentlich gilt das auch für die Lektüre. Lesen und Lesen ist ein großer Unterschied, und in unserem die Lesesucht befördernden papiernen Zeitalter werden viele Schriften nur überlesen und durchgelesen, ohne daß es zu einem wirklichen Hineinlesen käme. Da aber das letztere doch allein nutzenbringend ist, so muß das Seminar auch dazu seine Zöglinge anleiten. Am zweckmäßigsten geschieht das wohl dadurch, daß die Zöglinge veranlaßt werden, zeitweilig Rechenschaft über das Gelesene zu geben, indem man ihnen aufgiebt, den Inhalt einer Schrift, sei dies nun eine neuere oder eine ältere, die unter ihnen zirkulirt hat, nach ihrem Gedankengange und ihren Hauptpunkten zu einem Resümé, zu einem Referate zusammenzufassen und die eigenen Gedanken und Ansichten dazu zu fügen. Das wird nicht allein den bloßen Nutzen einer stilistischen Uebung haben, der an und für sich nicht zu gering anzuschlagen ist, da nach Garbe „ein Blatt schreiben den Bildungstrieb lebendiger anregt, als ein Buch lesen,“ sondern wird vielmehr die Zöglinge auch gewöhnen, das Gelesene sich jederzeit zu klarem Bewußtsein zu bringen und jedes Buch mit dem gehörigen Nachdenken und mit der Feder in der Hand zu lesen — das letztere außerdem noch zu dem Zwecke, um sich die wichtigsten, hervorstechenden Gedanken oder Stellen sofort aufzuzeichnen und so nicht bloß des Ankaufs, mancher Schrift entzathen zu sein, sondern auch nach und nach in den Besitz einer Sammlung von Perlen zu kommen, die fort und fort neue Anregung für Geist und Gemüth gewähren.¹⁾

Daß die gefertigten Arbeiten einer sorgfältigen Korrektur und einer sich verschärfenden Beurtheilung von Seiten des betreffenden Lehrers zu unterwerfen sind, versteht sich von selbst. Dabei bietet sich zugleich, wie nicht minder bei der Lektüre, geeignete Gelegenheit, die grammatischen und stilistischen Kenntnisse der Zöglinge immer wieder aufzufrischen, oder noch zu ergänzen und zu vertiefen, da dieselben als bloße Hilfskenntnisse und Mittel der Darstellung und Auffassung, erst im Anschlusse an sprachliche Erzeugnisse Bedeutung und Werth erhalten, ohne eine solche Beziehung aber, und selbständig, in besonderen Stunden als

¹⁾ Vgl. R. Richter, die Anforderungen der Gegenwart an die Volksschullehrer, S. 35.

Formenlehre, Syntax, Stilistik u. behandelt und vermittelt, zu eitem unfruchtbaren, tohten, trockenen Formelkram werden. ¹⁾ Hinsichtlich der Kritik müssen auch die Seminaristen selbst mit herbeigezogen werden, um das Fehler- oder Mangelhafte einer Arbeit selbständig beurtheilen zu lernen. Ist das bei allgemeinen Arbeiten nur in beschränktem Umfange thunlich, so bieten dagegen die einzelnen Arbeiten, die sogenannten *Mu-steraufsätze* hierzu in reichlicherem Maße Gelegenheit. Nach einer bestimmten Reihenfolge von einem Zöglinge über ein vom Lehrer gestelltes Thema angefertigt (während welcher Zeit der Betreffende von anderen stilistischen Arbeiten entbunden ist), darnach — außer dem Lehrer — zwei Mitschülern theils zu sachlicher theils zu sprachlicher Beurtheilung übergeben und schließlich in einer bestimmten Stunde vor der Klasse von dem Verfasser vorgelesen, alsdann von den bestellten Referenten, hinterher auch von den sich freiwillig meldenden Mitschülern, und zuletzt vom Lehrer selbst zensirt, sind diese Arbeiten, wie wir aus eigener Erfahrung wissen, nicht nur ein mächtiger Sporn für den Arbeitenden, das Beste zu bieten, was er hat, sondern auch für die Referenten, den Mängeln und Fehlern der Arbeit sorgfältig nachzugehen, selbst nichts Verkehrtes vorzubringen und gegen die vom Verfasser etwa wider die Rezension erhobenen Einwendungen hinreichend gefattelt zu sein. — Ein anderer Sporn, auch die allgemeinen Arbeiten so gut und vollkommen als nur immer möglich zu liefern, liegt für die Zöglinge noch in der Einrichtung eines Albums, das als Eigenthum des Seminars eine oder die andere der besten eingelaufenen Arbeiten aufnimmt und für alle Zeiten aufbewahrt. ²⁾

Neben den stilistischen Uebungen ist namentlich den mündlichen Uebungen eine ganz besondere Aufmerksamkeit zuzuwenden. Nicht nur erfordert schon das Lehramt selbst die Gewandtheit der Rede, um den in der Schule darzubietenden Stoff frei, in geordneter Gedankenfolge, sprachlich richtig und fesselnd darzulegen, sondern es stellt auch das Leben die gleichen Ansprüche. Unser öffentliches Leben hat gegenwärtig eine solche Ausbildung erlangt, daß das lebendige Wort fast immer den Sieg über den geschriebenen, tohten Buchstaben davon trägt. Wer daher mit dem öffentlichen Leben in irgendetwelche Beziehungen tritt und seinen Ansichten Anerkennung verschaffen, seinen Bestrebungen einen Erfolg sichern

¹⁾ Vgl. §. 14, S. 187 f.

²⁾ Ein solches ist z. B. in Gotha eingeführt, vgl. Dittes, der Lehrplan des herzogl. Lehrerseminars zu Gotha. 1868. S. 20 unter d, am Ende.

will, aber seine Muttersprache nicht geläufig zu handhaben weiß, der wird nur zu oft mit den besten Gedanken und mit den vernünftigsten Ideen gegen einen redegewandten Sprecher unterliegen, von dessen fließenden Darstellungen und Auseinandersetzungen, oder auch bloß hingeworfenen und geschickt aneinander gewobenen Schlagwörtern die Menge augenblicklich bestochen wird. In dieser unglücklichen Lage sind viele Lehrer auf Lehrerversammlungen und Lehrertagen; es fehlt ihnen nicht der geistige Fonds, über ihre Angelegenheiten mit reden zu können, aber die Unbeholfenheit in der Darlegung ihrer Gedanken läßt sie selbst gegen müßige Schwäger nicht aufkommen; der Mangel an Übung, vor einer größeren Versammlung zu sprechen, macht sie unfähig zum öffentlichen Reden, und aus erklärlicher Aengstlichkeit und Scheu, sich irgend welche Blößen zu geben, schweigen sie lieber, statt für ihre Ansichten einzustehen.

Darum hat das Seminar die Aufgabe, seine Zöglinge nicht bloß in allen Unterrichtsstunden zu guten zusammenhängenden mündlichen Darstellungen, sei es des Dagewesenen, sei es der eigenen Gedanken anzuhalten, sondern auch durch besondere Redeübungen zu einer gewissen Gewandtheit im freien Vortrage zu führen.¹⁾ Wenn dabei auch mit dem Deklamiren auswendig gelernter Gedichte oder Prosastücke aus deutschen Klassikern begonnen wird, so kann das doch nicht genügen, zumal da solche Übungen in der Realschule von der unteren Klasse an vorgenommen worden sind, sondern es muß sehr bald zum Vortrage eigener Arbeiten geschritten werden. Dazu können anfangs recht gut einzelne für den Vortrag geeignete stilistische Aufsätze benutzt werden, die von den Zöglingen angefertigt worden sind und nur memorirt zu werden brauchen, während weiterhin besondere Vorträge, die stofflich den verschiedensten Wissensgebieten zu entlehnen sind, ausgearbeitet und nach erfolgter Durchsicht von Seiten des Lehrers memorirt und vor der Klasse gehalten werden. Auf der folgenden Stufe fällt die vollständige Ausarbeitung und vorherige Einreichung des Vortrags, oder auch eines kurzen Entwurfes weg, und der betreffende Zögling erhält nur den Tag vorher das Thema zu seinem Vortrage, damit er sich

¹⁾ Dagegen meint Lüben (Lehrplan für das Seminar zu Bremen, 1867, S. 14 unter 3), daß es nicht in der Aufgabe des Seminars liege, wirkliche Redeübungen anzustellen, und dasselbe sich darauf beschränke, „seine Zöglinge in allen Unterrichtsstunden, insbesondere aber im Sprachunterrichte, zu guten zusammenhängenden Darstellungen zu veranlassen“ — eine Ansicht, die wir nach dem Obigen nicht theilen können.

privatim darauf vorbereiten kann. Ist auch darin eine größere Übung erlangt, so wird noch der weitere Schritt gethan und den Zöglingen nur eine Viertelstunde vorher das Thema angezeigt, über das sie sprechen sollen, so daß sie nur Zeit haben, den Gang und die Hauptpunkte des Vortrags zu konzipiren, im übrigen aber auf ihren eigenen Kopf angewiesen sind. Daß dabei mit leichteren und bekannteren Gegenständen der Anfang gemacht und nur allmählich zu schwierigeren geschritten werden kann, versteht sich ebenso von selbst, als daß jedem Vortrage die Rezension sowohl durch die Klasse, als durch den Lehrer zu folgen und sowohl die Anordnung und sprachliche Gestaltung des Stoffes, als auch die beim Vortrage zu beobachtende körperliche Haltung und Bewegung, sowie die Aussprache und Betonung zu berücksichtigen hat. Endlich aber auf der letzten Stufe müssen die Zöglinge auch angeleitet werden, wirkliche Reden, zunächst kleinere (Chrien), alsdann größere zu entwerfen, nachdem ihnen an guten Mustern die kunstgerechte Einrichtung derselben gezeigt worden ist. Damit wird also eine kurze, übersichtliche Einführung in die eigentliche Rhetorik verlangt, woran sich natürlich auch die nöthigen praktischen Uebungen anreihen müssen.

Ebenso wie die Redeübungen verdienen die Disputationen einer größeren Berücksichtigung. Bei ihnen kommt es nicht bloß auf die Gewandtheit, sondern vornehmlich auf die Schlagfertigkeit der Rede, auf die Fähigkeit an, die Blöße des Gegners schnell zu erkennen und seine Gründe und Einwände geschickt zu widerlegen. Zwar ist diese Schlagfertigkeit zunächst in der ursprünglichen geistigen Befähigung, in der schnellen und sicheren Auffassungsgabe begründet, also ein freies Geschenk der gütigen Mutter Natur; allein wie überall, so macht auch hier Uebung den Meister, Uebung, fortgesetzte Uebung, welche mit der Zeit auch dem Gedankenlaufe des langsamen Kopfes ein rascheres Tempo zu geben vermag.

In früherer Zeit hatten die Disputationen in manchen Seminaren eine Stätte gefunden, aber sie sind bald wieder verschwunden und haben zum Theil auch die Redeübungen nach sich gezogen. Die Gründe dafür mögen unter Seminarzuständen, wie sie waren und noch sind, und für Anstalten, wo die Seminaristen in ihrem Wissen selbst noch in den Kinderstühlen steckten, ganz stichhaltige gewesen sein; wenn man aber ihnen an sich nachsagt, daß sie nur leichte, fade Schwäger, aufgeblasene, eingebildete Maulhelden erzeugten, die über alles und jedes redeten und urtheilten, selbst wenn sie nichts davon verstanden, so trifft man damit nur die fehlerhafte Einrichtung jener Uebungen, bei welcher solche Uebel-

stände sich gewiß zeigen werden; — wenn in ihnen kein leeres Geschwätz, kein inhaltloses Gefasel gebildet wird, wenn namentlich der Stoff dazu bekannt ist und aus der Sphäre des Wissens und des Interesses der Zöglinge genommen wird, so sind die angebotenen Gefahren durchaus nicht zu befürchten. Auch das gegenseitige Kritisiren der zu Tage geförderten Leistungen sowohl bei den stilistischen Arbeiten, als bei den Vorträgen und Disputationen hat man als gefährlich bezeichnet, weil es auf der einen Seite die üble Sucht begünstige, alles zu bekritiseln und in kleinlicher Weise an allem Ausstellungen zu machen und die Mängel aufzuspüren, auf der anderen Seite aber die Gemüther erhitze und verbittere und der niedrigen Ranküne den größten Vorschub leiste. Wir sind gerade der entgegengesetzten Meinung. Uns dünkt, es könne gar keine bessere Gelegenheit geben, den jungen Leuten das vorlaute, wie auch das übelnehmische Wesen, wo es sich zeigt, abzugewöhnen, als die Behandlung der Aufsätze, Vorträge und Disputationen. Denn da der Lehrer den Verhandlungen vorsitzt und sie leitet, so hat er es so recht in seiner Hand, nicht bloß jedes unbescheidene Hervordrängen, jede kleinliche Kritisirsucht mit Hilfe sachlicher Nachweise abzuweisen und auf sich selbst und auf die eigenen Schwächen zurückzuführen, sondern auch der kindischen Empfindelheit, die sich nur gar zu leicht kund giebt, einen heilsamen Damm entgegenzusetzen. Es giebt nichts Lächerlicheres, als sich über alles und jedes verletzt und gekränkt zu fühlen, und keine Kritik ertragen zu können, ist die Signatur kleiner Seelen. Wer noch nicht mit seiner Bildung abgeschlossen hat, sondern sich immer noch mehr zu vervollkommen strebt, dem ist jede Kritik willkommen und er ist auch dankbar für die Zurechtweisung des Feindes, denn — sagt Schiller —

„Zeigt mir der Freund, was ich kann, lehrt mich der Feind, was ich soll.“
 Wirklich kränkend und beleidigend wird die Kritik nur dann, wenn sie die Sache bei Seite läßt und sich an die Person hält, wenn sie, wo „nichts Vernünftiges mehr zu erwiedern“ ist, es „einem geschwind in das Gewissen hinein“ schiebt — eine Manier, die eben so widerwärtig, als im Leben — und auch unter den Lehrern — nur zu weit verbreitet ist. Auch hiergegen kann das Seminar durch jene Uebungen reagirend wirken, wenn dabei die Zöglinge angehalten werden, jederzeit streng bei der Sache zu bleiben, sich jeder persönlichen Anzüglichkeit, jeder Hartnäckigkeit und jedes verletzenden Gelächters und Spottes über unpassende Bemerkungen zu enthalten und über alles die Liebe walten zu lassen. Wir meinen, wenn Rebeübungen und Disputationen, taktvolle Leitung

vorausgesetzt, nur das erreichten, daß sie der vorlauten, leichteren Besserwisserei und Kriterei, wie der auf geistiger Unreife oder auf krankhafter, gewöhnlich durch Selbstüberschätzung erzeugter Gereiztheit beruhenden Empfinderei sein bei Zeiten, schon „am grünen Holze“ einen Niegel vorzuschüben und zu gründlicher und objektiver Behandlung einer Angelegenheit gewöhnten, so verdienten sie schon um deswillen gepflegt zu werden; und nimmt man noch den weiteren Nutzen hinzu, den sie mit den schriftlichen Arbeiten gemein haben, daß sie nämlich auf das Privatstudium überaus fördernd und belebend einwirken, indem sie die Zöglinge veranlassen, auch über Bekanntes noch weiter nachzudenken und nachzulesen,¹⁾ so sind das unstreitig Vortheile, die man sich bei der Lehrerbildung nicht entgehen lassen sollte.

In höchst einfacher und zweckmäßiger Weise läßt sich mit den Vorträgen und Disputationen, wie weiterhin mit den Schulkonferenzen²⁾ eine Uebung verbinden, die wegen ihrer praktischen Wichtigkeit kein Seminar seinen Zöglingen vorenthalten dürfte, die Uebung im Protokolliren. Nicht nur kommt der Lehrer schon bei Versammlungen seiner Standesgenossen vielfach in die Lage, die gepflogenen Verhandlungen schriftlich fixiren zu müssen, sondern er wird auch bei anderer Gelegenheit in weiteren Kreisen, bei Gemeindeversammlungen u. dgl. als der besser Unterrichtete vielfach mit dem Geschäfte des Protokollirens betraut. Ein Protokoll gut abzufassen ist aber nicht so leicht, als es scheint, ist vielmehr eine Kunst, die gelernt und durch Uebung erworben sein will; denn es gehört dazu neben der Bekanntschaft mit den äußeren Formen eines Protokolls und mit den für seine Rechtsgiltigkeit bestehenden Vorschriften nicht bloß die Fertigkeit in der Federführung, sondern vor allem das Geschick, aus den in einer Versammlung gehaltenen Reden und Gegenreden die Hauptpunkte rasch und richtig herauszufinden und dem Gange der Verhandlung entsprechend gewandt und übersichtlich zusammenzustellen. Jeder muß dabei im Anfange Lehrgeld zahlen; daß dieses aber nicht zu einer Zeit geschehe, wo es mit Rücksicht auf die amtliche Thätigkeit am empfindlichsten berührt, hat das Seminar die eben erwähnten, überaus günstigen Gelegenheiten zu benutzen, um seinen Zöglingen in

¹⁾ Aus gleichen Gründen erfreuten sie sich schon vor Jahrhunderten in den höheren lateinischen Schulen, und mit Recht, besonderes Ansehens. Vgl. des Verfassers Ausgabe von „A. S. Franck's Schriften über Erziehung und Unterricht,“ S. 275 f. in der „Pädag. Bibliothek“ (Leipzig, Siegmund und Volkening).

²⁾ Vgl. §. 19 u. 21.

der Abfassung von Protokollen einige Uebung zu verschaffen. Der Reihe nach haben die Zöglinge einer um den andern bei den stattfindenden Vorträgen u. das Amt des Protokollanten zu versehen und den Gang und die Hauptpunkte der Verhandlung aufzuzeichnen. Wenn ihnen auch anfangs nachgelassen werden kann, sich während der Verhandlung nur die nöthigen Notizen zu machen und nach ihnen privatim das Protokoll auszuarbeiten, das dann beim nächstenmale vorgelesen, berichtigt und vollzogen wird, so muß doch bald die Anfertigung desselben gleich auf der Stelle geschehen, um die Zöglinge zu gewöhnen, unbeirrt durch den fortgehenden Fluß der Verhandlung ein möglichst treues Bild derselben zu entwerfen. Haben diese Protokolle auch zunächst nur den rein äußerlichen Zweck der Uebung im Protokolliren, so sind sie doch zugleich insofern noch von besonderem Werthe, als sie in ihrer Gesamtheit jedem das Was und das Wie der Arbeit eines gewissen Zeitraumes unverfälscht vorhalten und die stummen Richter derselben sind. Die durch die Protokolle gebotene und veranlaßte Selbstschau aber wird Lehrern, wie Zöglingen niemals ohne Nutzen sein.

§. 14.

Der naturwissenschaftliche und mathematische Unterricht.

Der dritte Kreis des allgemeinen Unterrichtes im Seminare umfaßt die naturwissenschaftlichen Fächer, die für den Lehrer von nicht geringerer Bedeutung sind, als die übrigen, da sie gerade in unserer Zeit einen so mächtigen Aufschwung im Leben hervorgerufen haben und ihren Einfluß auf alle Verhältnisse von Tage zu Tage erweitern. Auch nach dieser Seite hin hat demnach das Seminar das bereits in der Realschule in ziemlichem Umfange gesammelte naturkundliche Wissen in einem Wiederholungskursus noch mehr zu vertiefen. Nicht also um Vermehrung des naturhistorischen Notizenkrames und des gedächtnismäßigen Wissens unzusammenhängender Einzelheiten handelt es sich, sondern um tiefere Einführung in die allen Erscheinungen zu Grunde liegenden allgemeinen Gesetze und in den inneren gefestigten Zusammenhang der ganzen Natur überhaupt, damit die künftigen Lehrer fähig sind, mit Verstandniß, Achtbarkeit und Hingebung unser aller Heimstätte, die Natur, zu betrachten, „in der,“ wie der heimgegangene Nothmähler schrieb, „ein Fremdling zu sein, jedermann Schande und

Schaden bringt.“¹⁾ „Jeder Lehrer soll ein Naturkenner, jeder Land-
schullehrer ein Naturforscher sein,“ verlangte Diesterweg,²⁾ jeder soll
befähigt und durch die in ihm erweckte Liebe für die Natur unwiderstehlich
hingetrieben werden, die Natur in ihrem gesetzmäßigen Walten und
Schaffen selbst zu beobachten, fremde Beobachtungen dabei zu benutzen
und für die wahre Bildung des Bürgers und des Bauern fruchtbar zu
machen. Darum muß er die Entwicklung der Erde kennen, die er mit
Füßen tritt, und die unwandelbaren Gesetze verstehen, nach welchen die
Welten über seinem Haupte kreisen; er muß mit den mannichfaltigen Er-
zeugnissen der Natur und ihrer Gliederung, mit den Lebenserscheinungen
und Lebensgebilden der Natur und den in ihnen wirkenden Kräften ver-
traut sein, und zwar in der Weise, wie es Alexander von Humboldt in
seinem großartigen Weltgemälde, dem „Kosmos“ inbetreff seines eigenen
Naturstudiums von sich sagt, daß er nämlich bestrebt gewesen sei, „die
Erscheinungen der körperlichen Dinge in ihrem allgemeinen Zusammen-
hange, die Natur als ein durch innere Kräfte bewegtes und belebtes
Ganzes aufzufassen.“³⁾ Denn so wenig auch die Einzelheiten des Na-
turwissens entbehrt werden können, um eine vernünftige allgemeine Welt-
anschauung zu gewinnen, so kann doch dieser letztere Zweck nie erreicht,
ja nicht einmal ein geordnetes stetiges Interesse für die Natur erzeugt
werden, wenn nicht ein einheitliches, harmonisches Zusammenfassen jener
Einzelheiten stattfindet und so die Einheit und Ordnung in der Man-
nichfaltigkeit und die ursächliche Bedingtheit der Erscheinungen, Verände-
rungen und Entwicklungen der Natur zu klarer Erkenntniß gebracht
wird. Erst bei einer derartigen Auffassung kann auch ein wirkliches Ver-
ständniß der Stellung des Menschen zur Natur und das Bewußtsein
wahrer Menschenwürde gewonnen werden, insofern eine solche Auffas-
sung „den Menschen als ein Glied der Natur hervortreten läßt, dessen
Rechte und Pflichten in der Natur begründet sind.“⁴⁾

Da bei den Seminarzöglingen in Folge der vorausgegangenen Bil-

¹⁾ Rossmäßler, der naturgeschichtliche Unterricht, Leipzig, 1860. S. 9.
— ein Schriftchen, das kein Glied des deutschen Lehrerstandes, dem es gewid-
met ist, ungelesen lassen sollte, da es so viele treffliche Gedanken, Wink-
e und Anregungen enthält, wie selten ein Buch.

²⁾ Diesterweg, Zur Lehrbildung u., S. 19 f.

³⁾ Vgl. Humboldt, Kosmos, Vorrede zum 1. Bande, S. VI.

⁴⁾ Vgl. Rossmäßler, a. a. O. S. 18.

nungszeit die Bekanntschaft mit jenen Einzelheiten vorausgesetzt werden darf, so ist nun die einheitliche Zusammenfassung derselben in noch höherem Maße, als es bis dahin geschah, zu bewerkstelligen und die Einsicht in ihren inneren Zusammenhang zu erhöhen. Zu diesem Zwecke sind die einzelnen Zweige der Naturwissenschaft, wie Physik und Chemie, Botanik und Zoologie, Mineralogie und Geologie, Astronomie u. nicht mehr vereinzelt zu behandeln, als ob sie einander gar nichts angingen, wie dies auch auf den Realschulen zum Schaden einer einheitlichen Naturauffassung nur zu sehr noch geschieht, sondern sie sind nach ihrer gegenseitigen Verwandtschaft in enge Beziehung zu einander zu setzen und mit einander zu verbinden. Haben dieselben doch an und für sich schon so viele Berührungspunkte, daß viele Erscheinungen in dem einen Gebiete gar nicht ohne die Herbeziehung eines anderen Gebietes verstanden werden können. Man braucht hier nicht bloß an die Zusammengehörigkeit von Physik und Chemie zu denken, deren einzelne Kapitel beständig auf einander hinweisen, sondern sich nur das Verhältniß beider, die man auf den Lehrplänen der Schulen als „Naturlehre“ der „Naturgeschichte“ gegenüberstellt, zu dieser letzteren klar zu machen, um einzusehen, welchen verkehrten Weg man geht, wenn man sie „in ihrer kalten Vereinsamung“ neben einander bestehen läßt. Denn die Lehren der Physik und Chemie führen überall in den Kreis der sogenannten beschreibenden Fächer hinüber, und umgekehrt setzt die Einsicht in das Wesen der organischen und unorganischen Naturkörper immer das Verständniß physikalischer und chemischer Vorgänge voraus; ebenso fußt, was die organischen Körper betrifft, das Verständniß ihres physiologischen Verhaltens auf der genauen Kenntniß ihres Baues, und auf der Einsicht in das erstere beruht wieder die vergleichende Betrachtung u. dgl. m., so daß sich also für ein tieferes Eindringen in die Werke der Schöpfung alle einzelnen Richtungen des Naturwissens nur als nothwendig zusammengehörige Theilganze der einen Naturwissenschaft, der einen Naturgeschichte par excellence darstellen. Wenn es aber ein Zweig verdiente, im Seminare noch weiter fortgeführt zu werden, so ist es unstreitig die Chemie, die auch in der Realschule den anderen Fächern gegenüber eine noch keineswegs sehr begünstigte Stellung einnimmt. Und doch ist gerade sie es, die nicht bloß der Beobachtungsgabe und dem ordnenden Verstande die angemessenste Bethätigung bietet, sondern auch unser ganzes Leben umfaßt, unsere Bedürfnisse beherrscht und befriedigt und die Vorgänge unseres Lebens wie der gesamten uns umgebenden Natur erklärt. „Sie ist so zu sagen die Seelenlehre des Naturlebens. . .

Das Zufällige erhält durch sie seine Begründung, die Erscheinung ihr Gesetz, der Stoff wird zum Träger des Geistes.“¹⁾)

Bei dieser einheitlichen Auffassung und Behandlung der gesamten Naturwissenschaft ist ein besonderes Augenmerk denjenigen Erscheinungen und Prozessen zuzuwenden, welche sich auf den Haushalt des Menschen beziehen und für Ackerbau und Technologie, also für Gewerbe und Industrie, für Warenkunde und Maschinenwesen, sowie für Kunst und Verkehr u. dgl. eine besondere Bedeutung haben. Es ist ja bekannt, daß, wenn die neuere Zeit in irgend einem Zweige menschlicher Thätigkeit die Leistungen des Alterthums weit hinter sich gelassen hat, dies unstreitig in den Erfolgen des Naturstudiums geschehen ist, und wenn es eine weitere Thatsache ist, daß die Herrschaft des Menschen über die Natur, die Benutzung ihrer Schätze zur Erhöhung seines Wohlstandes und Wohlbefindens, die Verhütung des Ungemachs und Schadens, wozu ihn die Unwissenheit versetzt, größtentheils nur durch Kenntniß und tiefere Ergründung der Naturgesetze ermöglicht wird, so erhellt daraus für den Volksschullehrer die Aufgabe, auch mit den Beziehungen der Naturkunde zum praktischen Leben, insbesondere zum Gewerbebetrieb und zum Ackerbau, denen der Lehrer am meisten nahe tritt, etwas eingehender sich bekannt gemacht zu haben. Damit wird nicht verlangt, daß das Seminar seine Zöglinge in das Ganze der Färberei und Gerberei, der Stahl- und Zuckersfabrikation, der Glasbereitung und Spiritusbrennerei, der Feldwirthschaft und Viehzüchtung u. s. w. spezialiter einführe, sondern nur, daß die Zöglinge bei den Fortschritten der Gewerbe und des Ackerbaues und dem sich täglich verallgemeinernden rationellen Betriebe derselben von den Richtungen und Bestrebungen auf diesen Gebieten ein allgemeines Verständniß und ein sachgemäßes Urtheil erlangen, um später nicht als Ignoranten in diesen Dingen dazustehen, sondern bei sich bietender Gelegenheit belehrend und erklärend eintreten und nicht nur in ihrer Schule, sondern auch in gewerblichen und landwirthschaftlichen Fortbildungsschulen erfolgreich thätig sein zu können, so daß die Ergebnisse der Wissenschaft dem Volke noch weit mehr zu gute kommen und es nicht bloß praktisch gefördert, sondern auch innerlich gehoben, gebildet und veredelt wird. Gerade nach dieser letzteren Seite hin verdient die Kenntniß der Natur um so mehr unter das Volk gebracht zu werden, je mehr man heutzutage über das Aufgehen des Volkes in

¹⁾ Vgl. Dillmann, Die Volksbildung nach den Forderungen des Realismus. 1862. S. 37 (überhaupt S. 32—38 und 77—91.)

materiellen Interessen und über seine Abstumpfung für kirchlich-religiöse Angelegenheiten klagen zu müssen meint. „Mit Unrecht meint man, es müsse die Naturbetrachtung in demselben Maße, in welchem der Schleier des Wunderbaren und Geheimnißvollen sinkt, aufhören, eine Quelle der dichterischen und religiösen Erhebung zu sein, es müsse die verständige Untersuchung den reinen Naturfinn, die kindliche Freude an dem mühe-losen Schaffen und Wirken der Natur ertöbten. Die Schönheit und Größe der Natur strahlt in den Augen dessen, der die Natur kennt, nur um so reiner, und es giebt eine Bewunderung, eine Liebe zu derselben, die nicht die Tochter der Unwissenheit, sondern gerade des Wissens ist.“ Und als Linné sein großes, geniales Werk über die Pflanzenkunde be-endet hatte, da legte er hinsichtlich des Einflusses der Naturbetrachtung auf die Erkenntniß Gottes von sich das Zeugniß ab: „Ich habe sein Antlitz nicht geschaut, aber sein Abglanz hat meine Seele ergriffen und in den Rausch der Entzückung getaucht. Ich habe hie und da seine Spur in der Schöpfung verfolgt und in allen seinen Werken, selbst in den kleinsten und unscheinbarsten, welche Kraft, welche Weisheit, welche unergründliche Vollkommenheit!“¹⁾

Eingehender, als es unter anderen Verhältnissen zu geschehen pflegt, ist im Seminare die Anthropologie zu behandeln, da ihr hier außer dem allgemeinen Interesse noch ein speziell pädagogisches Interesse entgegenkommt. Denn nicht nur sollen die Zöglinge befähigt werden, einen vernünftigen anthropologischen Unterricht in ihren Schulen zu erteilen, und die Kinder über die Beschaffenheit und Behandlung ihres Körpers zum Zwecke der Erhaltung und Wiedererlangung der Gesundheit zu belehren, sondern vor allen Dingen, was noch wichtiger ist, selber durch richtige Behandlung der Schulkinder in gesundheitlicher Rücksicht deren Gesundheit und Leben vor allen schädlichen Einflüssen zu bewahren wissen. Die Schule hat ja nicht bloß die Aufgabe, die Seelen der Kinder zu bilden, sie hat vielmehr auch die hohe und heilige Pflicht, über die zweckmäßige leibliche Entwicklung derselben zu wachen und dieselbe mit allen Mitteln zu begünstigen, also theils behütend und vorbeugend, theils direkt fördernd und unterstützend zu wirken, da ja nach dem alten Erfahrungssage nur in einem gesunden Leibe eine gesunde Seele wohnen kann. Glücklicherweise hat sich die Schule in neuerer Zeit der Pflicht, für einen gesunden Körper der ihr

¹⁾ Vgl. des Verfassers „Emanzipation der Schule von der Kirche“ 2c., S. 171.

anvertrauten Jugend zu sorgen, wieder mehr besonnen und theils durch Begünstigung des Schulturnens, theils durch andere Veranstaltungen dem körperlichen Gedeihen der Schüler eine größere Aufmerksamkeit zugewendet; aber sie kann jener Pflicht nur dann in jeder Hinsicht nachkommen, wenn der Lehrer mit Bau, Leben und Pflege des menschlichen Körpers vollkommen vertraut ist. Der künftige Lehrer muß also im Seminare nicht bloß genauen Bescheid darüber erhalten, wie die einzelnen Systeme des leiblichen Organismus, Knochen und Bänder, Muskeln und Gefäße, Nerven und Eingeweide beschaffen sind und in welcher Wechselwirkung sie unter einander stehen, sondern auch die physikalisch-chemischen Prozesse gründlich kennen lernen, welche in jenen Organen vor sich gehen und bei richtiger Unterstützung zur Stärkung und Kräftigung, bei falscher Behandlung zur Schwächung und sogar zur Lähmung jener Organe und ihrer Thätigkeit führen können. Ist eine solche Kenntniß schon wichtig für eine rationelle Ertheilung des Turnunterrichtes, damit die Muskulatur des Körpers in Verbindung mit den bei allen ihren Bewegungen betheiligten Organen der Knochen, Gelenke, Bänder, Gefäße und Nerven in ihrer Thätigkeit richtig entwickelt und allseitig geübt wird, so daß alle möglichen Bewegungen leicht, kräftig und geschickt ausgeführt werden können, so hat jene Kenntniß eine nicht geringere Wichtigkeit für das Schulleben überhaupt; denn ohne dieselbe ist es durchaus unmöglich, die Kinder vor der Schädigung ihrer Sinneswerkzeuge (insbesondere des Auges), der Bewegungsapparate (vornehmlich des Rückgrates), des Gehirnes, der Athmungs- und Verdauungswerkzeuge u. zu bewahren und in einsichtsvoller Weise auf die nöthige Abwechslung der Unterrichtsstunden, auf die ganze Haltung der Kinder, auf zweckmäßige Schulbänke und Tische, auf geeignete Ventilation und Beleuchtung der Schulzimmer, auf die rechte Beschaffenheit der Temperatur, der Dafen, der Heizung u. dgl. m. sein Auge zu haben und allen Mängeln und Fehlern in dieser Beziehung sachkundig entgegenzutreten und entgegenzuwirken.¹⁾

Um den Seminaristen zu dem verlangten anthropologischen Verständnisse zu verhelfen, kann es natürlich nicht genügen, die Anthropologie als bloßen Appendix der Zoologie auftreten zu lassen, sondern sie muß selbständig und ausführlich behandelt werden, wobei allerdings die

¹⁾ Viel treffliche Winke bietet in dieser Hinsicht das Schriftchen von Prof. Dr. Bodt: „Ueber die Pflege der körperlichen und geistigen Gesundheit des Schullindes.“ Leipzig, 1871, S. 48.

Anatomie und Physiologie der Thiere vergleichend herangezogen werden kann. Vor allen Dingen sind dabei zur Erleichterung des Verständnisses und zur sicheren und klaren Auffassung des Behandelten die entsprechenden Veranschaulichungsmittel in ausreichender Anzahl zu beschaffen, und zwar nicht bloß anatomische Wandtafeln, sondern vor allen auch Präparate und plastische Nachbildungen, welche die einzelnen Organe naturgetreu darstellen. ¹⁾

Wenn kein Unterricht, um fruchtbar zu sein, der Veranschaulichung entzathen kann, so gilt dies in erster Linie vom naturwissenschaftlichen, der ohne Veranschaulichungsmittel, wie Rossmäpler sich ausdrückt, reiner Parifari ist. ²⁾ Deshalb müssen überall die Naturgegenstände selbst zur Hand sein, und nichts darf aus oder nach dem Lehrbuche gelehrt und gelernt werden, was viel besser in und an der Natur selbst erfahren und gelernt werden kann; ebenso müssen in Physik und Chemie die Experimente an die Spitze gestellt werden und die Grundlage des Unterrichts ausmachen, da sie erst die Erscheinungen und die ihnen zu Grunde liegenden Gesetze zu augenfälliger Erklärung bringen. Daneben ist durch zu stellende Aufgaben den Zöglingen beständige Anregung zur Anstellung eigener Beobachtungen und Versuche zu geben, da einestheils nichts deutlicher erkannt und sicherer behalten wird, als das Selbstgesuchte, und da andernteils durch solche von erfahrenen Lehrern geleitete Anregungen am besten der Trieb zu selbständiger Beschäftigung mit der Natur begründet wird.

Jedoch ist mit einer durchweg auf das Prinzip der Anschaulichkeit gestellten Behandlung des naturwissenschaftlichen Unterrichts die Aufgabe des Seminars nach dieser Seite hin noch keineswegs erschöpft. Die Zöglinge sollen künftig in der Schule ebenfalls naturwissenschaftlichen Unterricht ertheilen, und zwar wieder durchaus anschaulich. Das setzt aber nicht bloß die Kenntniß der Sache und der nöthigen Veranschaulichungsmittel voraus, sondern erfordert auch die Fertigkeit in der Handhabung der letzteren, die Uebung im eigenen Experimentiren. Deswegen muß das Seminar seine Zöglinge nicht nur mit der Einrichtung, sondern auch mit der Handhabung der im Unterrichte gebrauchten

¹⁾ Unter den existirenden plastischen Nachbildungen sind die unter Anleitung und Beihilfe des Prof. Bod nach anatomischen Präparaten vom Bildhauer Steger in Leipzig angefertigten Gypsabgüsse in erster Linie zu empfehlen, da sie sich nicht nur durch ihre tadellose Treue, sondern auch durch ihre außerordentliche Billigkeit vor anderen ähnlichen Fabrikaten auszeichnen.

²⁾ Vgl. Rossmäpler, Der naturgeschichtliche Unterricht, S. 41 u. S. 62.

Apparate bekannt machen und ihnen Anleitung geben, einen Apparat geschickt anzugreifen und die entsprechenden Versuche damit leicht und sicher vorzunehmen. Es ist ein trauriges Bild, den Lehrer rathlos vor einem Apparate stehen oder sich erfolglos abmühen zu sehen, etwas, das einem Experimente gleiche, zu Wege zu Wege zu bringen, während doch Experimente nur dann die beabsichtigte Wirkung auf den Zuschauer ausüben, wenn sie mit der nöthigen Leichtigkeit, Bestimmtheit und Eraktheit ausgeführt werden. Und doch haben die Seminare nach dieser Seite hin etwas an ihren Zöglingen zu thun gar nicht für nöthig gehalten! Wir selbst sind Zeugen gewesen, wie Scharen von Lehrern die auf allgemeinen Lehrerversammlungen ausgestellten einfachsten physikalischen und chemischen Apparate kopfschüttelnd umstanden und sich einander vergebens fragten, was das wohl für Dinger da seien, und wie sie dann verwundert und erstaunt den Erläuterungen des Ausstellers lauschten und seinen Experimenten folgten, um nachher mit einem: „Das habe ich noch nicht gewußt!“ „Ich auch nicht!“ „Ich auch nicht!“ — von dannen zu ziehen. Das waren Früchte der Seminarbildung! Wie hätte das auch anders sein können, wenn die Regulative und Seminarordnungen ausdrücklich bestimmten, daß die einzelnen Fächer der Realien zu beschränken und nur in ihren Umrissen und partienweise nach dem Gesichtspunkte des Wichtigsten, des Naheliegenden und Leichtverständlichen zu behandeln seien, unter dem naiven Vorwande „weil ein einziges derselben schon die ganze Bildungszeit eines Seminarzöglings in Anspruch nehmen würde“!) Und wie ist außerdem der naturgeschichtliche Unterricht überhaupt auf den Seminaren behandelt worden! Es überkommt einen eine wahre Bitterkeit, wenn man die eigenen Erfahrungen mit denen anderer zusammenstellt. Da hat der eine Seminarlehrer ein längst veraltetes Lehrbuch Paragraph für Paragraph durchgenommen und den Inhalt durch nichtsagende Bemerkungen verbreitert, oder auch mit salbungsvollen Phrasen von der Größe und der Weisheit des allliebenden Vaters im Himmel ausgepugt, ohne daß die Zöglinge jemals von den Werken der Schöpfung etwas zu sehen bekommen oder den Finger Gottes in der lebendigen Natur kennen gelernt hätten; da hat ein anderer die wissenschaftliche Terminologie und alle möglichen Begriffserklärungen und Eintheilungen u. sein säuberlich diktiert und genauestens memoriren lassen, aber ohne jede Anschauung und Demonstration von Naturkörpern, als ob die gesamte Naturwissen-

1) Vgl. die sächs. Seminarordnung von 1857, §. 40.

schaft aus lauter Namen und Zahlen bestünde; da hat ein dritter die Zeit damit todgeschlagen, daß er als Apostel der sokratisch-entwickelnden Methode die Zöglinge mit subtilen Definitionen und spindösen Distinktionen quälte und durch kleinliche Wortklaubereien langweilte, um vorgeblich „die Köpfe aufzuräumen,“ aber von der Sache selbst war so gut wie gar nicht die Rede; und mahnte dann das vorgerückte Schuljahr, doch nun dem eigentlichen Gegenstande etwas näher zu treten, so wurde noch in aller Hast etwas „vorgetragen,“ im übrigen aber die wissensdürstige Schülerschar auf das spätere Selbststudium von Büchern vertröstet, weil „das Seminar doch nicht alles lehren könne,“ und viele sind aus dem Seminare hinausgezogen, ohne in ihrer „Bildungsstätte“ über Magnetismus und Elektrizität auch nur eine Silbe gehört zu haben, von Experimenten ganz zu schweigen; selbst wenn das Seminar so glücklich war, einige leibliche Apparate zu besitzen, so dienten sie doch vielfach keinem anderen Zwecke, als dem, die Ablagerungsverhältnisse des Staubes zu veranschaulichen, der sich von Jahr zu Jahr ungehindert auf ihnen niedersetzen konnte — die Zöglinge bekamen sie nie zu Gesichte, und wer nicht so glücklich gewesen wäre, z. B. eine Elektrifirmaschine einmal auf einem Jahrmärkte gesehen zu haben, auf dem Seminare hätte er sie nicht kennen gelernt, ihre Einrichtung erst recht nicht. Solcher Jammer hat sich bis in die jüngste Zeit erhalten, und nur hier und da ist ein Anfang zum Besseren gemacht worden. Doch, lenken wir von solchen traurigen Bildern deutscher Lehrerbildung¹⁾ wieder in unsere Bahn ein!

An die Naturwissenschaft ist zugleich die Mathematik anzuschließen. Es ist bekannt, daß gerade die Mathematik auf den Realschulen in einer Ausdehnung betrieben wird, die, weil sie mit dem von der Realschule zu vermittelnden Grade allgemeiner Bildung keineswegs immer im Einklange steht, den Realschulen gerade zum Vorwurfe gemacht worden ist. Kann also das Seminar wegen dieses Umstandes auf eine weitere, extensivere Betreibung derselben getrost verzichten, so wird es dagegen nicht umhin können, sie noch mehr in den Dienst der allgemeinen Bildung zu stellen. Gehört sie doch nebst dem sprachlichen Unterricht zu denjenigen Unterrichtszweigen, welche gegenüber dem Sachunterrichte (Geschichte mit Literatur und Naturgeschichte) nur eine dienende Stellung einnehmen und nicht ein unmittelbares, sondern bloß

¹⁾ „Die Natur ist unsere Heimat, in der ein Fremdling zu sein jedermann Schande und Schaden bringt“ — sagte Rossmäpler a. a. D.; — auf wen fällt aber diese Schande zurück?

ein mittelbares Interesse, nämlich das eines Mittels der Darstellung und räumlichen Auffassung, beanspruchen können, welche darum auch, wenn sie ihres pädagogischen Werthes nicht verlustig gehen wollen, nicht isolirt, sondern im Anschlusse an die entsprechenden Zweige des Sachunterrichtes (das Sprachliche in Verbindung mit Geschichte und Literatur, das Mathematische in Verbindung mit der Naturwissenschaft) betrieben werden dürfen. Selbständig und um ihrer selbst willen getrieben, hat die Mathematik (und auch die Sprache) nur einen sehr untergeordneten Werth und verfällt jener Trockenheit und Unfruchtbarkeit, die man vielfach an ihr aussetzen hat. Erst wo sie sich der Naturwissenschaft so einordnet, daß die Ausdehnung und Erweiterung ihres Betriebes gleichen Schritt hält mit dem Umfange und dem Fortschritte des naturwissenschaftlichen Unterrichtes, erst da erfüllt sie ihren wahren Zweck und wird nicht nur zu einem höchst wichtigen Bande, das die sonst in bloße Bruchstücke auseinanderfallenden Naturkenntnisse zusammenfaßt und zusammenhält, sondern macht auch erst ihre positiv bildende Kraft, ihren Einfluß auf Geist und Herz der Schüler geltend, insofern sie die Regelmäßigkeit des ganzen Baues der Natur, das gesetzmäßige Zusammenwirken aller ihrer Geseze erschließt und so das wirkliche Verständniß der Natur (wie die Grammatik das Verständniß der Literatur) vertieft. In diesem Sinne ist die Mathematik im Seminare zu behandeln; bei allen zur Betrachtung kommenden naturwissenschaftlichen Partien ist die Mathematik zu Hilfe zu nehmen, überall, insbesondere bei physikalischen und chemischen Erscheinungen, ist auf die mathematische Begründung und Ableitung der zu Grunde liegenden Geseze zurückzugehen und dadurch sowohl eine mehr wissenschaftliche Betrachtung und eine tiefere und klarere Auffassung der Natur zu vermitteln, als auch mittelbar, durch die dabei angeregten Uebungen, die Mathematik selbst noch zu vertiefen und zu befestigen. -- Außerdem bietet der naturwissenschaftliche Unterricht zugleich Gelegenheit, auf diejenigen geographischen Kenntnisse vertiefend einzuwirken, welche unter den Titeln „mathematische und physikalische Geographie“ umfaßt werden, also mit ihren physikalischen, ethnographischen, kommerziellen, technologischen, mathematischen Einzelheiten so ganz in das Gebiet der Naturwissenschaft fallen, während die spezielle Geographie der einzelnen Erdtheile und Länder recht gut für den privaten Betrieb zurückgestellt werden kann, zu welchem die Zöglinge durch zu haltende Vorträge u. dgl. genügende Anregung erhalten. ¹⁾

¹⁾ Vgl. §. 13, S. 172 u. 178, desgl. §. 19 und §. 22.

§. 15.

Die Fertigkeiten.

Unter den Fertigkeiten, welche der Pflege des Seminars zufallen, steht die Musik an erster Stelle. Ihr wohnt eine so tief sittliche und veredelnde Kraft inne, sie faßt — die Leidenschaft bändigend, den Verzagten begeisternd, den Trauernden tröstend, den Rothen bezähmend — das Innere des Menschen so bei seinen feinsten und verborgensten Fäden, daß die edelsten Geister aller Zeiten und Völker auf ihre Bedeutung für die Erziehung hingewiesen haben.¹⁾ Darf sie schon aus diesen allgemeinen Gründen auch bei der Bildung des Lehrers nimmer fehlen, wenn keine empfindliche Lücke entstehen soll, so kommt dazu noch der besondere Umstand, daß vom Lehrer die Befähigung zur Ertheilung des Gesangunterrichts in der Schule verlangt wird, was ebenfalls musikalische Bildung erheischt. Nur über die Ausdehnung ihres Betriebes können Zweifel und Meinungsverschiedenheiten obwalten.

Bisher wurde ihr auf den Seminaren neben dem Religionsunterrichte meist ein so beträchtliches Maß von Zeit gewidmet, daß man bei der Durchmusterung der Stundenpläne, auf denen Religion (wöchentlich 6 Stunden) und Musik (wöchentlich 10 Stunden) die Mehrzahl der Lehrstunden ausmachten, in der That zu dem Gedanken berechtigt war, es sollten im Seminare „nur recht fromme Musikanten gebildet werden.“²⁾ Da wurde nicht bloß gesungen und gezeit, sondern auch derart georgelt und geklaviert und so gründliche Generalbasslehre getrieben, als gälte es, aus allen Zöglingen große Komponisten und Musikvirtuosen zu schnitzen. Da wurde keiner in das Seminar aufgenommen, der musikalisch nicht vorgebildet war, d. h. nicht Klavier spielen konnte, und von dieser Regel durfte nur dann abgegangen werden, wenn einer in den übrigen Fächern „eine ganz besondere Befähigung“ zeigte,³⁾ — und das alles, weil man meinte, alle Zöglinge ohne Ausnahme und ohne Rücksicht auf ihre wirkliche musikalische

¹⁾ Vgl. Aristoteles Politik VIII, 5, §. 4—10; Platon, Staat III, 401d—402a.

²⁾ Vgl. Leipziger Blätter für Pädagogik, I. Bd. (1867), S. 14.

³⁾ Vgl. Sächsische Seminarordnung von 1857, §. 36 und 37; indes ist uns kein Fall bekannt geworden, daß man jemals von dieser Regel eine Ausnahme gemacht hätte.

Begabung für den Kirchendienst befähigen zu müssen, und weil man dabei den Pöps nicht los werden konnte, daß alle ohne Ausnahme Choräle mit bezifferten Bässen korrekt spielen und dazu wohlgesetzte Vor- und Zwischenspiele komponiren und extemporiren lernen sollten. Selbst die kläglichen Früchte, die solcher mühsame Unterricht bei vielen Zöglingen trug, sowie der Augenschein, daß eine nicht geringe Zahl der so gebildeten Lehrer nach ihrem Abgange vom Seminare nie wieder auf eine Orgelbank kam, nie ein Vorspiel oder sonst was komponirte oder dazu auch nur Gelegenheit und Veranlassung hatte, wie nicht weniger die unbestreitbare Thatsache, daß miserable Stümper doch am wenigsten zur kirchlichen Erbauung der Gemeinde beizutragen im Stande sind, vermochten eine Aenderung in dem hergebrachten Modus herbeizuführen.

Sollen diese unseugbaren Mißstände abgestellt werden, so muß man sich vorerst der wirklichen Aufgabe des Seminars besinnen, Lehrer für die Schule zu bilden, und den alten Pöps gründlich abschneiden, daß dem Seminare auch die Heranbildung seiner Zöglinge zum kirchlichen Dienste zufalle. Dieser Pöps, der dem Seminare durch die unglückliche Meinung angeheftet worden ist, daß die Schule eine kirchliche Anstalt sei, datirt sich aus jener Zeit her, wo die Geistlichkeit das ihnen aufgetragene mühsame und beschwerliche Amt des Schulehaltens auf die Schultern ihrer gehorsamen Diener, der Rüstler, abwälzte und wo die Rüstler neben ihrem eigentlichen kirchlichen Amte das Schulbehalten als bloße Nebensache mit besorgten.¹⁾ Seitdem hat sich aber doch die Sachlage vollständig geändert und umgekehrt, insofern das Lehramt längst zur Hauptsache geworden ist. Und wenn man aus diesem Grunde in verschiedenen deutschen Staaten den Lehrer von der Besorgung der niedrigen kirchlichen Verrichtungen, der Rüstler- und Glöcknerdienste u. dgl. entbunden, aber hinsichtlich des Kantor- und Organistenamtes um deswillen eine Ausnahme gemacht hat, weil der Lehrer zur Ausübung desselben an vielen Orten der einzig oder am meisten Befähigte ist, so gilt doch auch hierfür die Voraussetzung, daß durch jene Aemter der Schulunterricht keine wesentliche Beeinträchtigung erfährt. Wo letzteres aber wegen der Größe des Kirchspieles u. dgl. nicht zu verhüten geht, da muß auch eine Trennung dieser Aemter vom Schulamte herbeigeführt werden, damit die ganze und ungestörte

¹⁾ Vgl. des Verfassers „Emanzipation der Schule“ 1c., S. 4 f., S. 8, S. 26 und anderwärts.

Thätigkeit des Lehrers der Schule, als der Hauptsache, erhalten bleibt. Wenn schon hieraus die für nothwendig und unabweislich erachtete Verpflichtung des Seminars, allen seinen Zöglingen ausnahmslos die Befähigung zur Bekleidung des Kantor- und Organistenamtes mit auf den Weg zu geben, als sehr hinfällig erscheint, so ist dies noch weit mehr der Fall, wenn man erwägt, welche große Anzahl von Lehrerstellen es in jedem Lande giebt, für deren Versorgung keine jener Befähigungen gefordert wird. Man braucht da nicht bloß die großen Städte im Auge zu haben, für welche doch die Seminare auch die Lehrer bilden, sondern nur an die zahlreichen Flecken und großen Dörfer zu denken, welche größere Lehrerkollegien besitzen, aus denen immer nur einer mit dem Kirchendienste betraut ist. So sind beispielsweise $\frac{3}{7}$ sämtlicher sächsischen Lehrer in Städten angestellt, und nach einer Mittheilung des Seminaroberlehrers Wermann bei Gelegenheit des dritten deutschen Musikertages in Leipzig können nach Maßgabe der vorhandenen Stellen $\frac{5}{6}$ aller Seminaristen nie eine Anstellung als Organisten oder Kantoren finden; alle diese kommen also Zeit ihres Lebens wohl selten oder nie wieder auf eine Orgelbank, und ihre Heranbildung zum Kirchendienste ist rein umsonst gewesen. Wir sollten daher meinen, daß es unverantwortlich sei, von den Seminaren so schwere Opfer an Zeit und saurem Schweiß zu verlangen, Opfer, die rein verloren sind, oder doch mindestens zu dem erzielten Erfolge in gar keinem Verhältnisse stehen.

Nach dem allen ist es Pflicht der Seminare, den musikalischen Unterricht auf das wirklich Nothwendige und Unentbehrliche einzuschränken, und wenn wir uns schon an früherer Stelle gegen die übertriebenen Ansprüche hinsichtlich der musikalischen Vorbildung für das Seminar ausgesprochen haben, ¹⁾ so ist hier noch besonders zu betonen, daß erstens der Mangel an musikalischer Vorbildung und Befähigung keinen Grund für die Abweisung eines Seminaraspiranten abgeben darf, daß zweitens der Musikunterricht im Seminare nur soweit obligatorisch ist, als er zur musikalischen Bildung im allgemeinen und zur Ertheilung des Gesangunterrichts in der Schule im besonderen wirklich nöthig ist, und daß drittens alle anderen, für den Kirchendienst unentbehrlichen Fächer nur fakultativ sind und denjenigen gelehrt werden, welche es wünschen und die nöthige Vorbildung und musikalische Befähigung dafür besitzen. Zu den obligatorisch zu betreibenden Fächern zählen wir Generalbasslehre, Violinspiel

¹⁾ Vgl. S. 11, S. 126.

und Gesang, zu den fakultativ zu lehrenden Orgel- und Klavier-
spiel.¹⁾ Durch eine solche Maßregel nimmt auf der einen Seite die
Misère ein Ende, daß man auch solche, welche für Orgel- und Klavier-
spiel gar keine Fähigkeit zeigen, zwingt, ihre kostbare Zeit, wie bisher,
an langweiligen Uebungen nutzlos zu vergeuden, um schließlich aus ihnen
doch nichts weiter zu machen, als elende Stümper, die zu besser situirten
Kirchschulstellen doch nimmermehr gewählt werden; auf der andern Seite
aber werden sich noch mehr als genug Zöglinge finden, welche später die
vorhandenen Kantor- und Organistenstellen ausfüllen können.

Was nun zunächst die Generalbasslehre anbelangt, so ist sie
die Grammatik der Musik, die erst das rechte Verständniß musikalischer
Werke erschließt und die daher auch allen Zöglingen zugänglich zu
machen ist. Außerdem wird sie auch denen, welche für die Ausübung
der Musik kein Talent besitzen, um so leichter zugänglich, ja interessant,
als sie die Tonkunst als eine nach bestimmten Maßen geregelte und ge-
ordnete Zeitbewegung auffassen lehrt, die sich sowohl in der Verbindung
auf einander folgender und gleichzeitiger Töne, also in Melodie und
Harmonie, als auch im Rhythmus auf die Mathematik stützt. Es ist
daher, wie wir aus Erfahrung wissen, gar nichts Seltenes, daß sich
mathematische Köpfe, denen musikalische Befähigung durchaus nicht nach-
gerühmt werden kann, mit Leichtigkeit in die Theorie der Musik ein-
arbeiten und Tonstücke richtig zergliedern und selbst komponiren lernen,
wenn auch diesen eigenen Fabrikaten wegen des Mangels an musika-
lischem Talente jede Originalität abgeht. — Hinsichtlich der Ausdehnung
der Generalbasslehre muß der Spruch des alten griechischen Weisen
Kleobulus aus Lindus gelten: „Maß zu halten ist gut!“ Es ist durch-
aus zu weit gegangen, wenn man die Zöglinge in alle Feinheiten der
Komposition, des Kontrapunktes, ja der Instrumentirungskunst ein-
zuführen sucht; es genügt vollständig, wenn sie eine gegebene Melodie,
Choral wie Lied, kunstgerecht harmonisiren und ein Tonstück nach den
Regeln der Tonkunst beurtheilen und aufsetzen lernen.²⁾

¹⁾ Nach dem Lüben'schen „Lehrplan für das Seminar zu Bremen“ (1867)
S. 38 f., erstreckt sich der Musikunterricht im Bremer Seminare nur auf Ge-
sang, Violinspiel und Harmonielehre, und das hat unseren vollen Beifall;
nur würde sich an den Seminaren, die auch Land- und Kirchschulen zu berück-
sichtigen haben, der Unterricht im Orgelspiele für die dazu Befähigten an-
schließen müssen, so lange man keine besonderen Musikseminare besitzt.

²⁾ Ähnliches gilt auch für das Orgel- und Klavierspiel; einen ausgefehten
Choral, mit fremden Vor- und Zwischenspielen versehen, vom Blatte spielen,

Das Violinspiel, das für die Ertheilung des Gesangunterrichtes in der Schule ein fast unentbehrliches Hilfsmittel ist, da einerseits der schärfere Ton der Violine mehr durchbringt und sich auch der Tonlage der Kinderstimmen mehr anschmiegt, als die männliche Stimme des Lehrers, und da andererseits die vielangestregten Lungen des Lehrers dabei einige Erholung finden, ist mindestens so weit zu treiben, daß jeder Seminarist einen Choral, ein Volkslied u. dgl. rein und sauber zu spielen vermag. Doch kann es auch hier, wie wir wissen, einzelne in ihren übrigen Leistungen tüchtige Zöglinge geben, bei denen wegen Ermangelung jedes musikalischen Gehöres eine Ausnahme zu machen gerathener ist, als ihnen einen Aufwand von Zeit anzufinnen, die auf andere Weise fruchtbarer auszunutzen wäre. An größeren Schulen giebt es ja in der Regel auch für den Gesangunterricht einen besonderen Lehrer, so daß die Klassenlehrer damit gar nichts zu thun haben. Daß natürlich begabtere Seminaristen im Violinspiel noch weiter zu führen und auch im Spielen von Duetten und Quartetten zu üben sind, bedarf wohl nicht erst der Erwähnung.

Der Hauptton musikalischer Bildung im Seminare beruht auf der Bildung im Gesange. Schon der alte Musäus nennt den Gesang „der Sterblichen süßestes Labsal,“¹⁾ und der Gesang hat nicht nur in allen Schulen, hoch und niedrig, als eins der trefflichsten Erziehungsmittel von Alters her Bürgerrecht erlangt, sondern wird auch von den Erwachsenen in ländlichen und städtischen Gesangvereinen mit solcher Vorliebe gepflegt, daß die Bildung darin dem Lehrer durchaus unerlässlich ist, ja daß es unverantwortlich wäre, einen der edelsten Faktoren für die ästhetische und sittliche Bildung des Lehrers bei Seite zu lassen. Der künftige Lehrer muß wissen, was zu richtiger Tonbildung und zu einem guten, ausdrucksvollen Vortrage gehört, muß selbst dessen möglichst mächtig sein und es verstehen, Kindern, oder selbst Erwachsenen, dazu Anleitung zu geben. Ist hiermit die Aufgabe des Seminars inbetrreff des Gesangunterrichts charakterisirt, so hat das Seminar daneben noch die Bekanntschaft mit den üblichen Kirchenmelodien, mit dem reichen Schatze trefflicher Volkslieder, klassischer Männergesänge, guter Kir-

und auf dem Klaviere ein leichteres klassisches Tonstück sauber und geschmackvoll vortragen zu können, das ist das Normalmaß des zu erstrebenden. Daß Musiktalente über dieses Ziel hinausgeführt werden können und mögen, ist damit nicht ausgeschlossen.

¹⁾ Vgl. Musäus, übersetzt von Passow, S. 84.

chenmusikstücke u. dgl. durch die anzustellenden Gesangsübungen zu vermitteln, damit auch nach dieser Seite hin der Lehrer fähig ist, in seiner Umgebung für das Leben zu bilden und sittlich hebend und veredelnd unter dem Volke zu wirken.

An zweiter Stelle steht von den Fertigkeiten das Zeichnen. Auch dieses ist im Seminare noch weiter zu betreiben, zumal da die Realschulen, mindestens die norddeutschen, ihm noch keineswegs die wünschenswerthe Pflege angebeihen, sondern es mit der dritten Klasse aufhören lassen. Und doch ist es nicht bloß für das praktische Leben, sondern für die eigene Bildung von unbefristetem Werthe, insofern es die Beobachtung schärft, das Augenmaß und den sicheren Ueberblick über ein Ganzes heranbildet, die Geschicklichkeit der Hand fördert, den Sinn für Sorgfalt, Genauigkeit und Sauberkeit erhöht, zur richtigen Beurtheilung schöner Formen in Natur und Kunst anleitet und dadurch den Geschmack für die Werke der bildenden Künste, der Malerei, Bildhauerei und Baukunst läutert. Hat der Zeichnenunterricht, indem er in der angegebenen Weise wirkt und zugleich in die anderen Unterrichtszweige, wie Botanik, Physik, Geographie u. c. fördernd eingreift, zunächst die Bildung der Seminaristen selbst im Auge, so hat er in zweiter Linie noch die Praxis der Volksschule zu berücksichtigen. Er muß also die Zöglinge befähigen, da, wo der Unterricht zum Zwecke der Veranschaulichung das Anzeichnen nothwendig macht, auch die Kreide geschickt und sicher zu handhaben, er muß Anleitung geben, wie das Zeichnen mit den einzelnen Unterrichtsgegenständen der Schule zweckmäßig zu verbinden ist, und mit einem vernünftigen methodischen Verfahren vertraut machen, nach welchem sowohl die Kinder im Zeichnen anzuführen sind, als auch den Erwachsenen für ihre beruflichen Bedürfnisse anleitend und rathend zur Hand gegangen werden kann. Denn der Lehrer muß über die Wände seiner Schule hinausschauen, und wo Fortbildungsschulen, insbesondere gewerbliche, seiner bedürfen, da muß ihm die nöthige Einsicht und Erfahrung auch inbetrreff des Zeichnens zur Seite stehen.

Der Schreibunterricht ist nur in beschränktem Maße im Seminare fortzusetzen. Daß der Lehrer eine gefällige und feste Hand in der deutschen Kurrent- und lateinischen Kursivschrift gewinne, ist allerdings wünschenswerth; darauf kann aber nicht bloß durch Stunden, in denen die Buchstaben häufig bloß „gemalt“ werden, sondern noch mehr dadurch hingewirkt werden, daß man alle schriftlichen Arbeiten zugleich als

Übungen im Schönschreiben betrachtet. Dagegen hat der Schreibunterricht im Seminare sich rein auf den Schulunterricht zu beziehen, indem die Schönheit der Buchstabenformen erläutert, die rechte Haltung der Hand und des Körpers gezeigt und eine zweckmäßige Methode des Schreibunterrichtes an die Hand gegeben, dazu aber noch das Schreiben mit Kreide an der Tafel, das ebenfalls, wie das Zeichnen mit Kreide, gelernt sein will, geübt wird. Das alles kann in einem rein praktischen Kursus, den die Zöglinge innerhalb eines halben Jahres mit wöchentlich einer Stunde absolviren, recht gut durchgenommen werden.

Das Turnen, das ebenfalls im Seminare eine Stelle zu finden hat, ist schon um deswillen wichtig, weil es zu der geistigen Anspannung im Unterrichte ein heilsames Gegengewicht bildet und die leiblichen Organe, die bei dem häufigen Sitzen im Zimmer namentlich in dem Alter, in welchem die Zöglinge stehen, leicht in ihrer gesunden Entwicklung gehemmt werden können, durch geregelte Bewegung wieder frei macht. Haben die hierbei anzustellenben verschiedenartigen Übungen zunächst den Zweck, den Seminaristen zur vollständigen Beherrschung ihres Körpers und zur Gewandtheit im Gebrauche ihrer Glieder zu verhelfen, sowie in ihnen den Sinn für Wohlansständigkeit, Schicklichkeit und Schönheit in ihrer ganzen Haltung und Bewegung zu wecken und zu nähren, so gesellt sich dazu doch noch der andere, zur Ertheilung des Turnunterrichtes in der Schule zu befähigen und die körperliche Ausbildung der Jugend und die Wehrhaftmachung des Volkes durch zweckmäßige Leibesübungen zu befördern. Zu letzterem Zwecke haben die Seminarzöglinge nach vorher gegangener theoretischer Unterweisung einen praktischen Kursus im Schulturnen durchzumachen, so daß jeder unter Aufsicht des Lehrers eine kleinere oder größere Abtheilung von Schülern in allen einzelnen Übungen zu unterweisen und zu leiten hat. Namentlich sind dabei die Spiele, insbesondere die Ballspiele, zu berücksichtigen und die Zöglinge in der Anstellung und Leitung derselben zu üben, damit sie im Stande sind, die heiteren, frohen Kinderspiele zu unterstützen und zu beleben. Wo es außerdem nach der Lage des Ortes thunlich ist, müssen die Seminaristen während des Sommers nicht bloß öfters im Freien haben, sondern auch Unterricht im Schwimmen erhalten; hat das Baden schon aus gesundheitlichen Rücksichten zu geschehen, so hat noch mehr das Schwimmen einen offenbaren allgemeinen Nutzen.

Endlich ist hier noch einiger technischer Kenntnisse und Fertigkeiten zu gedenken, welche das Seminar seinen Zöglingen aus verschiedenen Gründen mit auf den Weg zu geben hat; wir meinen die Kenntniß des Garten- und Feldbaues, der Obstbaumzucht und — wo es die Verhältnisse einer Provinz wünschenswerth erscheinen lassen — des Seidenbaues und der Bienenzucht, sowie verschiedene mechanische Fertigkeiten im Pappen, Tischlern und Drechseln und dgl.

Zunächst sind diese Beschäftigungen schon als Erholungen von entschiedenem Werthe. Wenn schon im allgemeinen der Geist nach angestrengter Arbeit in einer und derselben Sache einer abspannenden Thätigkeit bedarf, welche ihn wieder zu erfrischen und zu erquickern und gleichzeitig dem Leibe Bewegungen zu verschaffen vermag, so ist das erst recht dem Lehrer von nöthen, der den größten Theil des Tages hinter dem Schreibtische, wie in der schwülen Luft der Schulstube zubringen muß; und nichts eignet sich dazu nach geistiger wie physischer Seite hin besser, als jene Thätigkeiten. Denn während sie den Gedanken eine andere Richtung geben und nur ein mäßiges Spiel der geistigen Kräfte verlangen, sind sie zugleich mit einer heilsamen körperlichen Bewegung entweder, wie die ersteren, in Gottes freier Natur, oder, wie die letzteren, im Zimmer verbunden, wenn das Wetter oder die Jahreszeit die ersteren verhindert; und wer mit solchen Handarbeiten vertraut ist, der wird mit uns das Angenehme und der Gesundheit Zuträgliche, das Wohlthuende und für die weitere geistige Thätigkeit Stärkende derselben wohl zu schätzen wissen.

Ferner sind dieselben von großem praktischen Nutzen. Wenn die Forderung als eine berechtigte erkannt wird, daß der Unterricht für das Leben fruchtbar gemacht werden müsse, so bietet sich bei jenen Fertigkeiten die beste Gelegenheit dazu. Garten- und Feldbau, wie Obst-, Seiden- und Bienenzucht sind so recht die Anwendung des naturwissenschaftlichen Unterrichts auf naheliegende Bedürfnisse des Lebens, und wie sie von selbst zur Beobachtung der Natur immer aufs neue anregen und das Interesse fesseln, so gewähren sie eine Menge nützlicher und wichtiger Anschauungen und Erfahrungen, die der Bildung des Lehrers nur zu gute kommen. Die Fertigkeit in Tischler- und Papparbeiten zc. aber setzt den Lehrer in den Stand, oft mit geringer Mühe sich ein Lehr- und Veranschaulichungsmittel, einen physikalischen Apparat und dgl., dessen er sonst würde enttrathen müssen, selbst anzufertigen und so seine Geschicklichkeit wieder für den Unterricht, insbe-

sondere den naturwissenschaftlichen, fruchtbar zu machen. Daß er dadurch, wie durch mancherlei selbst ausgeführte Arbeiten und Reparaturen in seinem Hauswesen, durch Pflege seines Schulgartens x., sich so manchen Groschen und Thaler erspart, den er sonst für oft recht herzlich schlechte fremde Arbeit ausgeben müßte, also auch einen nicht zu verachtenden pekuniären Vortheil erzielt, das wollen wir noch gar nicht einmal so hoch anschlagen, da dies nicht der Hauptzweck seiner Kunstfertigkeit ist; viel mehr noch ist der durch solche kleine Erfolge erzeugte Reiz zu gesunder körperlicher Thätigkeit werth, und die Freude, die sich an jeden selbsterzeugten und selbstgeschaffenen nützlichen Gegenstand knüpft.

Weiter sind aber auch jene Arbeiten von entschieden sittlicher Wichtigkeit. Der Lehrer bedarf der Erholung, wie wir schon oben sagten. Die Erholung besteht aber nicht darin, daß man müßig geht, sondern darin, daß man dem ermüdeten Theile durch den Wechsel der Beschäftigung Erleichterung und Befreiung verschafft, und sie ist erst dann rechter Art, wenn sie neben der augenblicklichen Erquickung und Ergötzung etwas hervorbringt, das einen wirklichen Nutzen hat. Wenn nun nützliche Beschäftigungen, wie Graben, Pflanzen, Diktiren, Tischlern, Drechseln x., nicht zur Erholung dienen können, weil er nichts davon versteht, dem kann es auch nicht so hoch angerechnet werden, wenn er in nichtsnutzigem und gefährlichem Zeitvertreibe, in thörichten und armseligen Nothobergnügen, in Trinkgelagen und Kartenspiel und dgl. Erholung sucht — oder vielmehr nur Zerstreuung, die vielfach weder Erholung noch Erheiterung und Befriedigung gewährt, sondern mit unnötigen Selbstopfern, mit Verdruß und Lockerung der Sitten erkaufte wird. Dagegen gewöhnen jene mechanische Arbeiten zu rechter Benutzung der Zeit, zu Sauberkeit und Sorgfalt, zu Ordnung und Vorsicht, zu Geduld und Selbständigkeit, und vor allem zur Achtung der Arbeit. In letzterem Punkte stehen wir hinter den Amerikanern noch weit zurück; denn während bei ihnen nur der geachtet wird, der da arbeitet, gleichviel ob er als Bankier Geld zählt, oder als Lumpensammler die Straßen durchwandert, ist man bei uns gewohnt, mit Stolz und Dünkelhaftigkeit auf die mechanischen Handverrichtungen als auf „niedere“ Beschäftigungen herabzusehen, weil man sie — bezahlen kann. Uns selbst ist es mehr als einmal begegnet, daß man uns bei Ausübung mechanischer Thätigkeiten staunend gefragt hat: „Das machen Sie?“ — Ja, „das machen Sie“, das ist so recht der Ausfluß gemeinen Geldprogenthums und jener hochfahrenden Standeseitelkeit und lächerlichen

Vornehmthuerer, die nur auf kostspieligen Bällen und Rebouten, bei Spielgelagen und Zweckessen sich erholen zu können meint, die wohl auch zur Abwechslung Romane brischt und Schillers Glocke deklamirt, aber aus dem 318—321 Verse derselben noch nicht gelernt hat, daß Arbeit überhaupt den Menschen ehrt und adelt. Und auch unter den Lehrern fehlt es nicht an solchen, die es in eingebildeter Vornehmheit eines „gebildeten“ Mannes unwürdig halten, selbst die Hand an etwas Nützliches zu legen, und sich der „gemeinen“ Handarbeit schämen. Durch Pflege jener mechanischen Beschäftigungen wird das Seminar dem am besten vorbeugen und seinen Zöglingen die Achtung jeder Arbeit am sichersten einpflanzen können; und wenn das durch die Uebung erlangte Geschick an sich schon des Besitzes werth ist, so kommt ihm noch die spezielle Bedeutung zu, daß damit jedem Seminaristen das geeignetste Mittel an die Hand gegeben wird, sich in seine späteren Verhältnissen einzuleben, mit seiner Gemeinde zusammenzuwachsen und sich ihr so nützlich als möglich zu machen. Denn das eigene praktische Geschick, wie das Vertrauen, das dem Lehrer sofort entgegenkommt, wenn seine Umgebung sieht, daß er sich nicht hoch über sie stellt, sondern auch in seiner praktischen Thätigkeit „ganz so ist, wie unser einer“, setzen ihn in den Stand, auch an ihren praktischen Interessen theilzunehmen und den Einzelnen in sachkundiger und rationeller Weise mit Rath und That zu unterstützen. Daß der Lehrer dadurch verbauere und des Triebes nach geistiger Beschäftigung und wissenschaftlicher Fortbildung verlustig gehe, ist um so weniger zu befürchten, als seine ganze bisherige Bildung ihn von selbst davor schützt und als jene praktische Thätigkeit ja nicht materiellem Erwerbe gelten, sondern nur ein nothwendiges und heilsames Gegengewicht zu seiner sonstigen geistigen Anstrengung bilden soll.

Endlich ist noch die Bedeutung hervorzuheben, welche jene Fertigkeiten für die Volksschule erlangen können. Der Vorwurf, daß unsere Schulen nur bloße Lernschulen seien, ist ein ziemlich alter, und ebenso datirt der Vorschlag nicht von heute, daß ihnen als nothwendige Kompensation die Schule des Thuns, die Schule der Arbeit hinzugefügt werden müsse, in welcher die Schüler die erlangten theoretischen Kenntnisse praktisch verwerthen, ihren Thätigkeitstrieb während der freien Stunden angemessen beschäftigen und auch ihre leiblichen Kräfte, insbesondere die Hände, zu mancherlei nützlichen Geschicklichkeiten ausbilden könnten. Auch sind diese Vorschläge nicht ohne Beachtung geblieben. Nachdem Locke auf die mechanischen Handarbeiten einbringlich hinge-

wiesen hatte,¹⁾ fanden sie zuerst durch A. S. Franke Eingang in dem Pädagogium zu Halle, wo sie als „Rekreativübungen“ in den Freistunden getrieben wurden;²⁾ ebenso wurden sie nach Rousseaus wiederholter Empfehlung in den Philanthropinen eifrig gepflegt und erhielten namentlich in Schnepfenthal durch Blasche eine große Ausbildung und Vervollkommnung.³⁾ Auf die Volksschule hat dies indessen keinen Einfluß geübert, und trotz vielfacher Anregung und Befürwortung ist den Werkstattarbeiten höchstens in der einen oder anderen Privatanstalt eine Stätte bereitet worden. Gleichwohl kann man sich nicht verhehlen, daß bei unsrer heutigen Kulturentwicklung auch auf ihre Einführung in der Volksschule, in sogenannten Neben- oder Arbeitsklassen, um ihres allgemeinen und erzieherischen Nutzens willen mehr und mehr hingearbeitet werden muß.⁴⁾ Zudem aber haben sie bereits eine praktische Anwendung durch Friedrich Fröbel gefunden, der sie, nachdem sie schon Blasche von der Stufe bloßer unterhaltender Spielerei zu methodischem Betriebe erhoben hatte, in seinen Kindergärten verpflanzte und als Erziehungs- und Beschäftigungsmittel für die frühere Kindheit benutzte. Und da die Seminarzöglinge auch in die Thätigkeit der Kindergärten einzuführen, mit ihren Einrichtungen bekannt und zu ihrer Leitung geschickt zu machen sind⁵⁾, so hat das Seminar auch um deswillen jene Fertigkeiten in Pflege zu nehmen.

Ihre Wichtigkeit erkennend, haben denn auch von früher her verschiedene Seminare ihren Zöglingen wenigstens die Kenntniß des Obst- und Gartenbaues vermittelt, und von einsichtsvollen Männern ist dies immer warm empfohlen worden⁶⁾; aber wenn schon Obst- und Gartenbau nicht einmal überall betrieben worden sind, so hat man an die Werk-

¹⁾ Vgl. Locke's Gedanken über Erziehung, S. 201—209 (S. 216—222 in der Ausgabe der „Pädagogischen Bibliothek“).

²⁾ Vgl. A. S. Franke, Schriften über Erziehung und Unterricht, S. 300 ff., S. 477 f. und S. 674, Anmerkung 58 in der „Pädagogischen Bibliothek“.

³⁾ Vgl. Salzmann, Ameisenbüchlein, S. 59 ff. und S. 108, Anmerkung 12, in der Ausgabe der „Pädagogischen Bibliothek“.

⁴⁾ Vgl. Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht, S. 95. ff. — Friedrich (Wiedermann), Die Erziehung zur Arbeit, S. 47 ff.

⁵⁾ Vgl. S. 20 am Ende.

⁶⁾ Vgl. Harnisch, Das Weiskensfelder Schullehrerseminar und seine Hilfsanstalten, 1838, S. 72 und 305; — Diekerweg, die drei preussischen Regulative, I, S. 83; — R. Schmidt, Zur Reform der Lehrerseminare zc. S. 85. f.

statarbeiten erst recht nirgends gedacht¹⁾; und doch ist der oben nur kurz dargelegte Nutzen derselben, wie wir meinen sollten, so in die Augen springend, daß die auf Einrichtung und Erhaltung der Werkstatt verwandten nicht sehr bedeutenden Kosten in der Belebung des Seminarunterrichts, in der Erhaltung geistiger Frische bei den Zöglingen, in der auch nach praktischer Seite hin besser bestellten Lehrerbildung und dadurch wieder in der praktischeren Gestaltung des Volksschulunterrichtes sich reichlich lohnen und die besten Zinsen tragen würden.

Zweites Kapitel.

Die pädagogische Bildung im Seminare.

Nach seiner ausgesprochenen Tendenz als Fachschule hat das Seminar das Hauptgewicht auf die pädagogische Ausbildung seiner Zöglinge zu legen und dieselben, wenn auch nicht schon zu vollkommenen Meistern ihrer Kunst zu machen, so doch zu befähigen, den Weg zu dieser Meisterschaft mit glücklichem Erfolge weiter zu wandern. Nun setzt das Geschäft der Erziehung, wie wir schon an früherer Stelle dargelegt haben,²⁾ gleich jeder sonstigen menschlichen Thätigkeit, die erfolgreich und vernünftig betrieben werden soll, zuvörderst die Erkenntniß des Zweckes und Zieles voraus, nach welchem hin erzogen werden soll, sowie der Bedingungen, unter welchen, und der Mittel, durch welche jenes Ziel am sichersten zu erreichen ist; dazu muß sich noch, wegen des Zusammenhanges der gegenwärtigen Zustände mit den

¹⁾ Das einzige uns bekannte Seminar, das davon eine Ausnahme macht, ist das am 9. Dezember 1867 eröffnete Seminar zu Bielitz in Oesterreichisch-Schlesien, das vom Schulrath Prof. Dr. Stoy eingerichtet und während des ersten Jahres geleitet wurde. Neben dem Garten- und Landbau sind dem Lehrplane desselben von dem Genannten auch die Werkstattarbeiten (Buchbindern, Tischlern, Laubsägen und Drechseln) einverleibt worden, worüber wir uns aufrichtig gefreut haben. (Vgl. Stoy, Organisation des Lehrerseminars zu Bielitz, 1869, S. 39 und S. 41.) — Uebrigens ist es charakteristisch, daß gerade die Herbart'sche Schule, zu deren geist- und einsichtsvollsten Vertretern Stoy gehört, sich um die Förderung jener Arbeiten bemüht und in richtiger Erkenntniß ihres pädagogischen Werthes sich um die Einführung derselben auch in andern (Privat-) Schulanstalten verdient gemacht hat. Unter anderen sind sie in der Barthschen „Erziehungsschule“ zu Leipzig von Anfang an im Anschlusse an den Unterricht jeder Klasse betrieben worden.

²⁾ Vgl. S. 4, S. 69 ff.

früheren, die Bekanntschaft mit den erziehlichen Bestrebungen der Vergangenheit gesellen und endlich die selbstthätige Anwendung der allgemeinen Regeln auf die konkreten Fälle, die eigene praktische Betthätigung auf dem Felde der Erziehung anschließen.

Darnach umfaßt die Pädagogik zwei Haupttheile, die zwar vielfach ineinandergreifen, aber ihrer Natur nach eine selbständige Stellung neben einander behaupten, nämlich eine gewisse Summe von Kenntnissen, ein Wissen von der Erziehung überhaupt, und die Fertigkeit in der Anwendung jenes Wissens; ersteres macht die Theorie, letzteres die Praxis der Erziehung aus; dort erhebt sich die Pädagogik zur Wissenschaft, hier wird sie zur Kunst — eins aber ist für den Erzieher so nothwendig als das andere. Denn während die Theorie ohne Praxis nur ein bloßes Regelwerk ist, das, ohne die Uebung in der Anwendung, bei etwaigen praktischen Versuchen nur ein blindes Umhertappen, ein gefährliches Versuchen und Experimentiren möglich macht, ist die Praxis ohne Theorie ein reines handwerksmäßiges Nachahmen gewisser Handgriffe, ein urtheilsloses Nachtreten fremder Manieren ohne bewußtes Verständniß des Warum und Wozu. Das mag wohl dem genügen, der die Erziehung für ein gewöhnliches bürgerliches Geschäft hält; wer aber von ihr besser denkt und sie als eine der edelsten, aber auch schwierigsten und verantwortungsvollsten Künste betrachtet, der muß einsehen, daß sie, wie jede Kunst, der Vorbereitung durch die Theorie bedarf. Dazu können aber nicht einzelne, aus der sogenannten Erfahrung geschöpfte Regeln, einzelne traditionelle Grundsätze genügen, da einzelne Regeln, wie Jean Paul sagt, ein Wörterbuch ohne Sprachlehre sind,¹⁾ sondern „einzig und allein ein geschlossenes Ganzes wohl bearbeiteter Begriffe.“²⁾

Damit wird die Pädagogik an diejenige Wissenschaft gewiesen, welche Plato als „die Königin unter den Wissenschaften“ bezeichnete, an die Philosophie. Diese ist es ja, welche allen anderen Wissenschaften den Boden bereitet, indem sie es mit der Bearbeitung der Begriffe, mit der Sammlung und Vereinigung der über die Begriffe angestellten Betrachtungen zu thun hat, welche daher auch die erste und wichtigste Hülfswissenschaft der Pädagogik ist. Und zwar kommen dabei in erster Linie diejenigen Zweige der Philosophie in Betracht, welche durch die Beantwortung der nächsten Fragen über das Wohin und Wie der Er-

¹⁾ Vgl. Jean Paul, Levana (Braunschweig 1807), Vorrede S. 4 f.

²⁾ Vgl. Stoy, Enzyklopädie der Pädagogik, S. 12.

ziehung zur Pädagogik in direkter Beziehung stehen, das sind Ethik und Psychologie. Jene zeichnet der Pädagogik die Aufgaben und Ziele vor, welche hinsichtlich der Erziehung zu erreichen sind, letztere zeigt die Bedingungen und Gesetze auf, nach welchen sich die geistige Bildung überhaupt vollzieht. Selbstverständlich setzen diese überlegenden Betrachtungen die Bekanntschaft mit der Logik voraus, welche ja von den Gesetzen des Denkens und Erkennens, von der richtigen Beschaffenheit der Begriffe und den Formen ihrer Verknüpfungen handelt. Als weiterer Zweig der wissenschaftlichen Pädagogik reiht sich die Methodologie oder Methodik an, die da lehrt, auf welchem Wege, durch welche Mittel und Einwirkungen der Zögling zu dem von der Ethik vorgezeichneten Ziele gemäß den psychologischen Entwicklungsgesetzen geleitet werden kann, während die Geschichte der Pädagogik durch die Darlegung der Erziehungs Ideale und Erziehungsmittel der verschiedensten Zeiten und Völker die Gegenwart mit der Vergangenheit in Zusammenhang bringt und die wissenschaftliche Pädagogik abschließt. Die praktische Pädagogik hat alsdann durch anzustellende Uebungen zu zeigen, in welcher Weise die Aufgaben der Pädagogik auf dem realen Boden der Lebensverhältnisse mittelst der zu Gebote stehenden Erziehungsmittel zu lösen sind.

Von all diesen Dingen, insbesondere von den Zweigen der theoretischen (wissenschaftlichen, philosophischen) Pädagogik haben die Seminare namentlich seit der Umgestaltung, die sie vieler Orten in der Reaktionszeit erfahren haben (man denke an Preußen, Sachsen, Altenburg u.), ihren Zöglingen blutwenig, ja so viel wie gar nichts geboten. Unter dem nichtigen Vorwande, daß eine vertiefte pädagogische Vorbildung gemäß dem Götheschen Worte: „Grau, theurer Freund, ist alle Theorie,“ unnütz und unfruchtbar sei, in der That aber, weil man sie als eine gefährliche Gelegenheit zur Denkbildung der jungen Leute betrachtete, suchte man sie möglichst aus den Seminaren zu entfernen und durch kirchlich-religiöse Stoffe zu ersetzen. Psychologie nebst Anthropologie verwies man in die Katechismuslehre und ließ sie auf Grundlage des Dogmas von der Erbsünde „biblisch“ lehren; die Logik strich man ganz von den Lehrplänen, die Katechetik schloß man an den Religionsunterricht, die Methodik lehrte man „praktisch“ durch das Durchkündern der Seminarzöglinge und durch die Uebungen in der Seminarsschule, und von Männern, wie Locke, Rousseau, Bafebow, Pestalozzi — diesen „modernern Heiden“ — und ihren Bestrebungen auf dem Gebiete des Unter-

richs und der Erziehung erfuhren die Seminaristen entweder gar nichts, oder so gut wie nichts, noch viel weniger von den pädagogischen Zuständen vergangener Jahrhunderte — hätte man damit doch „den Unglauben des 18. Jahrhunderts“ befördern können! Die ganze pädagogische Bildung bestand in gemeiner Abrihtung zum „Schulehalten,“ zu mechanischem, handwerksmäßigem Treiben in der Schule. Wie konnten so gebildete Leute fähig sein, ihren Beruf zeitgemäß und kunstgerecht zu betreiben, ohne sich in ihrem eigensten Fache jedem gebildeten Laien gegenüber die größten und unverantwortlichsten Blößen zu geben? — Und daß man das höchste Gut des Menschen, die edle Gottesgabe Vernunft, daß man jedes vernünftige Ueberlegen über Aufgabe und Mittel der Erziehung zur Erzeugung eines bewußten Könnens so perhorresziren, verachten und mit Füßen treten konnte und durfte, zeigt recht deutlich das häßliche Antlitz jener trüben Zeit. Nein, soll der Lehrer seinen hohen Beruf als echter und wahrer Erzieher ausüben, so bedarf er vor allen Dingen einer klaren Einsicht in die Kunst der Menschenbildung, einer tieferen und gründlicheren Einführung in die Zweige der pädagogischen Wissenschaft, damit er die Aufgaben und Ziele der Pädagogik selbstdenkend begreife und bei seiner praktischen Thätigkeit die Erziehungsmittel mit bewußtem Verständnisse zu gebrauchen wisse; denn, sagt Schiller so wahr, als schön:

„Das ist's ja, was den Menschen zieret,
Und dazu ward ihm der Verstand,
Daß er im innern Herzen spüret,
Was er erschafft mit seiner Hand.“

A. Die wissenschaftlich-pädagogische Bildung.

§. 16.

Logik, Ethik und Psychologie.

Von Alters her hat sich die Logik in allen Schulen hoch und niedrig eines ganz besonderen Ansehens erfreut, und während sie im Alterthume als ein wesentliches Stück der allgemeinen geistigen und politischen Ausbildung galt, wird sie noch heute (neben Psychologie und Einleitung in die Philosophie) zu den nothwendigen Theilen der philosophischen Propädeutik gezählt. Nicht mit Unrecht hat man ihr dabei immer die erste Stelle eingeräumt; denn indem sie sich mit den Ge-

setzen beschäftigt, welche das Denken zu befolgen hat, wenn es richtig sein und zu wahren Ergebnissen führen soll, weist sie die allgemein gültigen Normen nicht nur für das rein philosophische Denken, sondern für jedes wissenschaftliche Denken überhaupt auf und bildet daher die unerläßliche Grundlage für jedes wissenschaftliche Studium, das auf Klarheit, Zuverlässigkeit, Gründlichkeit und Vollständigkeit Anspruch erheben will. In jeder Wissenschaft kommt es ja wesentlich mit darauf an, die auf dem Wege der Erfahrung und Wahrnehmung gewonnenen unmittelbaren Erkenntnisse zusammenzufassen und zu begründen, und nach ihrem inneren Verhältnisse zu einander zu ordnen und zu verknüpfen; und wenn auch die Logik weder mit der Gewinnung jener Erfahrungsthatfachen, noch auch mit der Beurtheilung ihrer materiellen Wahrheit zunächst etwas zu thun hat, so geben doch die von ihr aufgestellten, von keinem besonderen Inhalte abhängigen Normen die Mittel an die Hand, in formaler Hinsicht richtige und wahre Resultate zu erhalten; und selbst wo es auf die materielle Wahrheit des Gedachten ankommt, wo es sich darum handelt, ob irgend welche Erscheinungen wirklich wahr, oder nur täuschender Schein sind, ob sie die wirkliche Beschaffenheit und das Verhalten der Dinge zu einander, oder nur die subjektive Auffassung des Beobachters ausdrücken, auch da kann an letzter Stelle wieder nur das folgerichtige Denken entscheiden.

Neben dem angebeuteten Werthe, den die Logik schon für jede, auch vom Seminare zu pflegende wissenschaftliche Bildung an sich besitzt, darf ihr Einfluß auf das Denken überhaupt nicht zu gering angeschlagen werden. Indem sie mit den Regeln bekannt macht, denen ein richtiges Denken in seinen Formen entsprechen muß, zeigt sie nicht nur die Bedingungen und die Grenzen menschlicher Erkenntniß im allgemeinen, sondern bietet auch im besonderen die unentbehrlichen Gesichtspunkte, nach welchen eigene, wie fremde Denkarbeit auf ihre Richtigkeit hin geprüft sein will, und während sie das eigene Denken um so leichter vor Irrungen bewahrt, gewährt sie auch größere Sicherheit vor der kritischen Annahme fremder, häufig falscher Denkerzeugnisse; in dem Kampfe der Meinungen aber läßt sie eher die streitigen Punkte herausfinden und ermöglicht eine raschere Verständigung. Uebt sie so eine heilsame Zucht auf den Geist aus, schärft sie das Urtheil, und wird zu einer ernststen Mahnerin zur Vorsicht bei allen Denkopoperationen, so lehrt sie zugleich auch fremde Leistungen sicherer übersehen und gerechter würdigen und fremde Fehler milder beurtheilen. Dazu kommt endlich noch die enge Beziehung, welche die Logik zu dem pädagogischen Fachstudium des

Lehrers hat. Man braucht nur an die Psychologie zu denken, welche, als die Lehre von den Naturgesetzen der Vorgänge unseres geistigen Lebens, mit der Logik in beständiger Berührung steht, oder an die Ethik, welche für ihre Untersuchungen der schärfsten logischen Begriffsbestimmungen bedarf, oder an die Methodik, welche bei der Abgrenzung, Gliederung und Verarbeitung der Unterrichtsstoffe beständig auf die Formen und Grundbegriffe der Logik angewiesen ist, oder an die praktische Thätigkeit des Unterrichts, welche einer genauen Bekanntschaft mit der Logik gar nicht entrathen kann, wenn sie beständig, anregend und geistbildend ausgeübt werden soll. Zieht man neben dem allen noch die Vortheile in Betracht, welche die Bekanntschaft mit der Logik für den gesamten Seminarunterricht bietet, insofern sie eine größere Bestimmtheit und Kürze, eine schärfere Fassung und Darlegung, kurz, eine mehr wissenschaftliche Form desselben ermöglicht, so sind das Gründe genug, die für eine tiefere Betreibung der Logik und für eine ernstere Schulung der Zöglinge im Seminare sprechen, zumal da die Logik gegenwärtig einen Kreis von gesicherten und allgemein anerkannten Lehrsätzen besitzt, wie kein anderer Zweig der Philosophie.¹⁾

Freilich hat man die Bedeutung der Logik für jedwede Art der Wissenschaft und die Unentbehrlichkeit ihrer Lehren für ein klares, geordnetes, konsequentes und auf den Grund gehendes Denken vielfach in Abrede zu stellen gesucht, indem man gemeint hat, daß sich richtiges Denken, als Sache des gesunden und natürlichen Menschenverstandes, auch auf anderem und viel besserem Wege, als durch das Studium der Logik, wie z. B. durch die Beschäftigung mit der Sprache, mit Mathematik und Naturwissenschaft, gewinnen und ausbilden lasse, da die bloße Bekanntschaft mit den Gesetzen der Logik noch keinen zu einem scharfen Denker gemacht habe. Nun ist auf den ersten Blick klar, daß die genannten Gegenstände zur Förderung und Vervollkommnung des Denkens von dem größten Nutzen sind, weil in ihnen (insbesondere in Mathematik und Naturwissenschaft) die Formen der Logik in vollendetster

¹⁾ Sehr viel Treffliches über die Wiedereinführung der Logik als eines selbständigen Unterrichtsgegenstandes im Seminare sagt der Seminardirektor Dr. Theilemann in dem „ersten Bericht über das königl. Schullehrerseminar zu Borna“ (Leipzig 1871), S. 1—58 — ein mit Befriedigung aufzunehmender Beweis, daß sich auch im Kreise der Seminare selbst die Nachteile der Hintersetzung der Logik fühlbar und erkennbar zu machen beginnen.

Weise zur Anwendung kommen, und weil sie eine so große logische Musterhaftigkeit zeigen, daß sie „als die vollkommensten Versuche des menschlichen Geistes“ gelten dürfen, „zu wahrer Erkenntnis zu gelangen.“¹⁾ Deshalb ist es auch erklärlich, daß die meisten Menschen nur durch Beschäftigung mit jenen Gegenständen richtig denken gelernt haben. Gleichwohl wird dadurch die Logik nicht überflüssig gemacht, noch ihr Nutzen herabgesetzt; denn nur der ist der Richtigkeit seines Denkens vollkommen sicher, der sich die allgemeinen Gesetze desselben zu klarem Bewußtsein gebracht hat. So lange sich das Denken innerhalb der Erfahrung bewegt, decken häufig genug der Augenschein und die nackten Thatsachen die begangenen Denkfehler auf; sobald aber das Denken sich in Kreise begiebt, die, wie die pädagogische Wissenschaft, mit der Philosophie in engstem Zusammenhange stehen, bietet nur die Logik eine ausreichende Bürgschaft für die Wahrheit der Erkenntnis. Und wenn auch zehnmal das gewöhnliche Denken sich gar nicht in den vollständigen Formen, welche die Logik aufzeigt, sondern in viel abgekürzter Weise zu vollziehen pflegt, so muß doch derjenige, welcher die Richtigkeit eines Denkproduktes prüfen will, im Stande sein, alle übersprungenen und ausgelassenen Vordersätze und Mittelglieder u. s. w. in ganz ähnlicher Weise auszufüllen und auseinanderzulegen, wie es bei der Prüfung der Richtigkeit einer Vorstellung mit allen ihren einzelnen Merkmalen, die für gewöhnlich infolge ihrer rein äußerlichen Fixirung durch den Sprachlaut, das Wort, gar nicht zum Bewußtsein kommen, zu geschehen hat — und dazu ist die Hilfe der Logik unentbehrlich. Deshalb bemerkt Drobisch mit Recht: „Wer sein Denken vollständig auszubilden beabsichtigt, der kann eine exakte Kenntniß dieser (logischen) Formen nicht entbehren, der darf ihre magere Kost nicht verschmähen, ihre skrupulöse Genauigkeit nicht verhöhnen; so wenig wie sich der Maler dem Studium der Anatomie, der Komponist der Schule des Generalbasses ohne Nachtheil entziehen darf.“²⁾ Und durch die Verachtung der Logik charakterisirt sich, wie derselbe anderwärts sagt, „nur der philosophische Dilettantismus, der geistreich zu sein meint, wenn es ihm gelingt, alltägliche Gedanken oder unklare Begriffe in blumige Redensarten zu hüllen, oder durch rhetorisch-poetische Emphase die Schwäche der Begründung seiner Ansichten zu verdecken.“³⁾

¹⁾ Vgl. Drobisch, Neue Darstellung der Logik. 2. Aufl. Leipzig 1851. S. XIII f. u. S. 9.

²⁾ Vgl. Ebendas. 1. Aufl. Leipzig 1836. S. VI.

³⁾ Vgl. Ebendas. 2. Aufl. S. 9.

Ähnliche Gründe, wie die hier bekämpften, hat auch die Sächsische Seminarordnung von 1857 zum Vorwande genommen, indem sie die Logik von den Lehrplänen der Seminare „gänzlich in Wegfall“ brachte und in §. 32 darüber sagte, es habe sich die Logik „als besondere Disziplin in dieser Lehrreise erfahrungsmäßig nur als dürre Nomenklatur für gewisse formelle geistige Operationen (richtiges Denken und Sprechen) behandeln lassen, während dagegen das klare und gewandte Denken selbst, worauf bei dem Volksschullehrer mit Recht ein großes Gewicht zu legen ist (wirklich?), dadurch wenig wahre Förderung erfahren“ habe. Nun ist es allerdings richtig, daß das bloße Studium der Logik, das bloße Wissen und Innehaben ihrer Gesetze allein niemand zum scharfen und gewandten Logiker macht; daran ist aber nicht die Logik schuld, sondern nur die mangelnde Uebung und Anwendung der logischen Vorschriften. Man könnte ja sonst mit demselben Rechte deduziren: weil die Grammatik nur ein trocknes und dürres Gerüste von Regeln ist, das niemand zum richtigen Sprechen und Schreiben verhilft, so wollen wir gar keine Grammatik mehr lehren, und weil in gleicher Weise die Sittenlehre uns nur das kalte und abstoßende Soll für unsere Handlungen vorhält, ohne uns im Rechtshandeln einen Finger breit vorwärts zu helfen, so wollen wir die Sittenlehre als besondere Disziplin aus unseren Schulen entfernen. Und doch wird eine solche Schlußfolgerung niemand einfallen; denn um richtig schreiben und sprechen zu können, muß man doch wohl erst wissen, was richtig ist, und „wie der, welcher über den Umfang seiner Pflichten klare Begriffe besitzt, die größere Befähigung hat, sie gewissenhaft und streng zu erfüllen, als ein anderer, der nur dunkeln Gefühlen über sie nachgeht, so wird auch der, dem die Vorschriften und Warnungen der Logik stets vor Augen schweben, vor Denkfehlern gesicherter sein, als der bloße Naturalist im Denken.“¹⁾ Ist das unzweifelhaft richtig, so ist damit zugleich die obige ministerielle Maßnahme genügend charakterisirt; ja dieselbe ist derart, daß sich damit das Ministerium den Aft, auf dem es sitzt, eigenhändig so gründlich absägt, wie es besser kaum der Gegner thun könnte. Denn indem es erklärt, es habe sich der Unterricht in der Logik „erfahrungsmäßig nur als dürre Nomenklatur behandeln lassen,“ gesteht es indirekt ein, daß die Seminarlehrer (NB. Theologen!) unfähig gewesen sind, ihn anders und mit beständiger Beziehung und Anwendung auf die einzelnen Unterrichtsfächer zu ertheilen; denn von

¹⁾ Vgl. Ebendas. 2. Aufl. S. 10.

der Befähigung, von der eigenen philosophischen Durchbildung und der vollständigen Beherrschung des Stoffes hängt in erster Linie auch die Fruchtbarkeit des Unterrichts in der Logik ab. Aber statt dem Uebel an der rechten Stelle abzuhelfen, also bei den Lehrern, versiel man auf die Praxis des Doktor Eisenbart, der bekanntlich dem an Zahnschmerz Leidenden den Kopf abschneitt, statt den schlimmen Zahn auszuziehen, und als Antwort auf die immer dringender von den Lehrern selbst gestellte Forderung, daß die Schule eine Denkschule sein solle, daß also zuerst die Lehrer zum selbständigen Denken erzogen und gewöhnt werden müßten, strich man die Logik von den Lehrplänen der Seminare! — Es ist doch eigentümlich, wie sehr so verschiedene Kreise sich noch vor dem Denken fürchten, und wie gern man die Untergebenen auf einem Standpunkte erhalten möchte, wo sie pflichtschuldigst und gläubig nur das nachdenken, was ihnen von oben herab vorgedacht wird. Und doch giebt es keine größere Verblendung, als wenn man sich glauben macht, daß sich ein denkfähiges und denkfaules Volk am besten und leichtesten regieren lasse; denn ein solches wird, wie die Geschichte tausendfach gelehrt hat, gerade in bewegten Zeiten am ehesten zu den rohesten und unfittlichsten Thaten sich hinreißen und aufreizen lassen und den Wohlstand eines Landes aufs Spiel setzen, um den rohen Ausbrüchen seiner ungezügelter Leidenschaften Genüge zu verschaffen, während ein denkendes Volk Gesetz und Ordnung zu achten, seinen Unwillen gegen anmaßende Willkür zu zähmen und seine Forderungen innerhalb der gesetzlichen Grenzen zur Geltung zu bringen weiß. Ein gebildetes und denkendes Volk zu erziehen, dazu ist der Lehrer mit berufen; darum lehre man ihn selbst denken, gebe ihm die nöthige logische Schulung und dadurch wieder die Mittel, die Jugend im selbständigen Denken zu bilden.

Der Unterricht im Seminare nun muß vollständig in die Logik einführen, in die Lehre von den Begriffen, Urtheilen, Schlüssen und ihren Arten und Formen, wie in die Erklärungen, Eintheilungen, Beweisführungen und die methodischen Formen der Forschung u., wenn auch hin und wieder einzelne Partien, die zu anderen Lehrfächern in spezieller Beziehung stehen, einer eingehenderen Behandlung unterworfen werden mögen. Dabei ist nicht nur beständig auf die verschiedenen Wissenschaften, mit denen die Zöglinge bereits vertraut sind, Bezug zu nehmen, um die Logik nicht in einem bürren Regelwerk aufgehen zu lassen, sondern es sind die Zöglinge auch durch fortlaufende mündliche und schriftliche Versuche im Entwickeln und Zergliedern der Begriffe, im Erklären, Disponiren und Beweisführen, in der Beurtheilung vor-

liegender Denkprodukte zc. zu üben, um ihnen zur bewußten Anwendung der logischen Gesetze die nöthige Anleitung zu geben. Ganz besonders aber bieten die verschiedenen praktischen Uebungen, wie die sprachlichen Aufsätze, die mündlichen Vorträge und die Disputationen ein weites Feld, um die Lehren der Logik praktisch zu verwerthen, sie lebendig und fruchtbar zu machen; und ein verständiger, sachkundiger Lehrer findet hier die günstigste Gelegenheit, auf Grund der erörterten Denkformen die begangenen Verstöße zu beleuchten, hier die mangelhafte Definition eines Begriffes, dort die Unvollständigkeit einer Eintheilung, da die Schiefeit eines Urtheils, dort die Erschleichung eines Schlusses u. dgl. m. in das rechte Licht zu setzen und dadurch zu Aufmerksamkeit und Vorsicht bei allen Denkopoperationen zu gewöhnen und das logische Gewissen der Zöglinge zu schärfen.

Als weiteren Gegenstand des pädagogischen Fachunterrichtes haben wir die Ethik bezeichnet. Wo erzogen werden soll, muß zunächst nach dem Zwecke und Ziele der Erziehung gefragt werden, worauf schon das Wort „erziehen“, d. i. emporziehen, hinweist. Nun giebt es zwar solcher Zwecksetzungen verschiedne; der eine verlangt die harmonische Ausbildung aller menschlichen Kräfte, ein anderer will das Kind zu einem guten, brauchbaren Menschen erzogen wissen, ein dritter begehrt wieder, daß das Individuum den allgemeinen Zweck des menschlichen Geschlechtes verwirklichen zu helfen geschickt sei, ein vierter erblickt das höchste Ziel der Erziehung in der Glückseligkeit, ein fünfter wieder setzt den Erziehungszweck in die gegebenen menschlichen Gemeinschaften: Staat, Kirche und Familie; und die kirchlich-religiöse Pädagogik verweist auf die Bibel, welche als Zweck die Gottähnlichkeit hinstellt (Mtth. 6, 48), „daß ein Mensch Gottes sei vollkommen, zu allem guten Werke geschickt“ (2. Tim. 3, 17). Derartige Zweckbestimmungen mögen wohl dem gewöhnlichen, auf Herkommen und Tradition sich stützenden Standpunkte genügen; aber wo es sich um wissenschaftliche Pädagogik und um eine wissenschaftlich-pädagogische Bildung handelt, bei der es auf eine streng begriffliche Bestimmung und Begründung ankommt, da kann man es bei solchen allgemeinen Sätzen oder biblischen Aussprüchen, die nicht mit wissenschaftlichem Maßstabe gemessen sind, noch gemessen sein wollen, nicht bewenden lassen, sondern man muß sich an denjenigen Theil der Philosophie halten, welcher sich mit den allgemeinen Zielpunkten für die Thätigkeiten und Zustände des Individuums

wie der Gesellschaft beschäftigt, und das ist eben die praktische Philosophie, die Ethik.

Freilich erhebt sich hier die Frage, an welches System der Ethik man sich anschließen solle, da sich bei der Verschiedenheit der Systeme voransichtlich das eine nicht so gut zur Begründung der pädagogischen Fragen eignen wird, als das andere. Ganz auf ein System verzichten, „da es kein von allen anerkanntes ethisches System giebt“, und sich nur „mit einer allgemeinen untergeordneten Antwort begnügen“, wie es Schleiermacher that ¹⁾, ist um so bedenklicher, als man damit eben auf jede wissenschaftliche Begründung Verzicht leisten würde. „Was aber soll aus einer Erziehungslehre werden, wenn von dem eigentlichen Inhalte des Zweckgedankens der Erziehung keine präzise und detaillierte Kenntniß vorhanden ist? Wie wird man mit einiger Sicherheit darauf ausgehen können, ohne genaue Einsicht in die einzelnen Normalverhältnisse des sittlichen Wollens, das sittliche Urtheil des Zöglings da, wo es fehlt, zu wecken, da, wo es falsch ist, zu korrigiren und sich überhaupt in den verwickelten Fällen leicht zurecht zu finden?“ ²⁾ — Nun bewegen sich die herkömmlichen ethischen Systeme in den Formen einer Güter-, oder Tugend-, oder Pflichtenlehre, oder basiren, wie die theologisch-kirchliche Ethik, auf der unmittelbaren Offenbarung Gottes. Daß dieselben für unseren Zweck wenig geschickt sind, kann dem nicht entgehen, der sich die Sache einigermaßen klar macht. Die Ethik hat es nämlich mit dem Verhalten des Einzelnen theils zu sich selbst, zu seinem eigenen Inneren, theils gegen andere Menschen, theils gegen die Dinge und Erscheinungen in der Natur, also — da dies Verhalten der Willensausdruck des Handelnden ist — mit verschiedenen Willensverhältnissen zu thun, die einer bestimmten Werthschätzung unterworfen werden, die man vorzieht oder verwirft, lobt oder tadelt, denen man die Prädikate Gut oder Böse zc. beilegt. Selbstverständlich können diese Urtheile, wo es sich um Sittliches, um Gut und Böse handelt, nicht in der Weise individuell und subjektiv sein, daß sie lediglich von dem Belieben und den zufälligen inneren Zuständen des urtheilenden Subjektes abhängen, weil dann ein und dasselbe, je nach den augenblicklichen Begehungen und Stimmungen, ganz entgegengesetzt beurtheilt, von dem

¹⁾ Vgl. Schleiermacher, Erziehungslehre, herausgegeben von Plab, Berlin 1849, S. 15.

²⁾ Vgl. Allihn, Die Umkehr der Wissenschaft in Preußen, Berlin 1855, S. 134.

einen begehrt, von dem andern verabscheut, heute als gut vorgezogen, morgen als schlecht verworfen werden könnte; vielmehr muß das Eitliche, ohne Rücksicht auf die jeweilige Gemüthslage des Einzelnen, allgemein und für jeden als absolut werthvoll gelten, es muß sich daran, wie auf dem Gebiete des Aesthetischen, das unmittelbare unbedingte Urtheil des Beifalls, der Billigung, des Vorziehens knüpfen. Damit aber wird der Maßstab der Beurtheilung jedes wirklichen Wollens in die begriffliche Auffassung bestimmter Willensverhältnisse versetzt, die, in ihrer ganzen Reinheit gedacht, Urbilder der Vortrefflichkeit und Musterbilder des Wollens überhaupt darstellen; der begriffsmäßige Ausdruck dieser Musterbilder aber kann nichts anderes sein, als Ideen, welche die Prinzipien der Ethik ausmachen.

Vergleicht man nun damit die Sittenlehre als Güter-, oder Tugend- oder Pflichtenlehre, so erhellt, daß weder in dem Begriffe eines Gutes, oder der Tugend, oder der Pflicht absolut Böbliches, unbedingt Beifälliges eingeschlossen liegt; denn die Fragen, warum irgend ein Objekt werthvoll, also ein Gut sei, worin das Tugendhafte liege, weshalb man der Forderung eines fremden Willens nachkommen solle, bleiben ungelöst, und es wird dabei eine bereits fertige Werthbestimmung ohne Rechtfertigung derselben vorausgesetzt. Nicht besser ist es um die christliche (theologisch-kirchliche) Ethik bestellt, welche den Willen Gottes als solchen an die Spitze stellt, die Frage nach der Würde des göttlichen Gebotes aber mit dem bloßen Dasein einer allmächtigen Autorität deckt, so daß also die Macht als solche zugleich das Gute ist, und Furcht und Hoffnung zu Motiven des sittlichen Handelns werden. Damit wird aber jede Philosophie abgeschnitten, in deren Wesen es ja nothwendig liegt, sich unabhängig von aller und jeder Autorität zu stellen; denn wer sich „in seinem Denken von vorn herein unter eine Autorität beugt, d. h. etwas für wahr anerkennt, weil es von einem mächtigeren Willen als wahr gesetzt ist, verzichtet damit auf ein Denken, welches lediglich aus dem Inhalte der vorliegenden Begriffe und ihrer Verhältnisse die Wahrheit zu finden sucht. Hierin aber besteht eben das allgemeine Wesen der Philosophie.“¹⁾ — Da es nun aber einerseits das unverwundliche Bedürfnis des Geistes ist, „über seine wesentlichen Interessen sich selbst zu orientiren“, und da andererseits die angedeutete Auffassung der Ethik als Güter-, Tugend- oder Pflichtenlehre nicht

¹⁾ Vgl. Thilo, Die theologisirende Rechts- und Staatslehre. Leipzig 1861, S. 154.

genügen kann, weil die Begriffe Gut, Tugend, Pflicht nur abgeleitete Begriffe sind und der von ihnen in Anspruch genommene Beifall nicht absolut selbst fest steht, sondern erst durch etwas anderes befestigt werden muß, so muß eben auf jenes Höhere zurückgegangen werden, dem absolute Würde und unbedingter Beifall nicht in der Ableitung aus irgend welchen anderen Gründen, sondern in seiner unabhängigen Selbständigkeit zukommt — und das sind eben die ethischen Ideen.

Der Kenner der Philosophie weiß, daß wir hiermit die Ethik Herbarths in den Vordergrund stellen, der „die Moral den Schwankungen der Metaphysik zu entziehen und auf ihre eigenen Grundlagen zu stellen“ suchte, und indem er als Prinzipien der Ethik die Ideen der Freiheit, der Vollkommenheit, des Wohlwollens, des Rechtes und der Billigkeit (der Vergeltung) aufstellte, „das Eine und Ganze der sittlichen Gesinnung, wie durch ein Prisma, in seine einzelnen Strahlen zu zerlegen und sofort die verschiedenen Grundverhältnisse des Wollens, vermöge welcher demselben das Prädikat sittlich oder unsittlich zukommt, jedes für sich mit voller Präzision nachzuweisen“ unternahm. Kann schon das Angeführte als ein Vorzug der Herbarthschen Ethik gelten, so wollen wir zu ihrer weiteren Empfehlung noch die warmen Worte Nahlowsky's anführen, welcher darüber sagt:¹⁾ „Seine (Herbarths) fünf praktischen Ideen eignen sich eben so sehr, über allgemeine Prinzipienfragen Licht zu verbreiten, als in das Chaos der verwickeltesten Sondergestaltungen und Sonderbeziehungen des menschlichen Lebens eine eigenthümliche Klärung zu bringen. — Gestützt auf evidente Urtheile des Lobes und Tadelns, sind sie jedermann, der ruhiger und sinniger Erwägung fähig ist, zugänglich und vollkommen faßlich. Sie gewähren zugleich den seltenen und nicht geringen Vortheil, sich und anderen in jeder einzelnen Lebenslage genaue Rechenschaft geben zu können, warum diese oder jene Gesinnungsweise tugend- oder lasterhaft, diese oder jene Handlungsform pflichtgemäß oder pflichtwidrig ist, und inwiefern uns dieses oder jenes Objekt als ein sittliches Gut oder als ein sittliches Uebel zu gelten hat. — Was diesen praktischen Ideen Herbarths aber einen ganz besonderen Werth verleiht, ist zugleich der weitere Umstand, daß sie sich nicht bloß dazu eignen, das sittliche Leben des Individuums zu reguliren, sondern überdies auch eine ideale Verfassung der Gesellschaft anzubahnen. Gerade da liegt eines der Hauptverdienste seiner

¹⁾ Vgl. Nahlowsky, Die ethischen Ideen als die waltenden Mächte im Einzel- wie im Staatsleben. Leipzig 1865, S. 1 f.

epochemachenden Forschung, darauf hingewiesen zu haben, daß das Leben des Einzelnen und eben so jenes der Gesellschaft auf den gleichen sittlichen Grundpfeilern ruht; daß der Werth oder Unwerth jeglichen Vereinslebens (der Familie wie der Gemeinde, des Staates wie der Kirche) an dem unsälfchbaren und unverrückbaren Maßstabe jener fünf Ideen zu erproben ist, und daß die Grenzen sittlicher Wirksamkeit für den Einzelnen, wie für die Gesellschaft, nur nach denselben zu bestimmen sind. — Endlich kommt jenen Ideen selbst in rein formaler Hinsicht, und zwar zuvörderst schon vom heuristischen Standpunkte aus, eine hohe Bedeutung zu. Sie können nämlich, indem sie eine logisch streng abgeschlossene Reihe bilden, zugleich als Kategorien dienen, auf welche hinblickend man das zur Lösung einer bestimmten ethischen Frage benötigte Material vollständig zu sammeln, zu überblicken und gehörig zu gruppieren vermag. In dieser heuristischen Hinsicht bieten sie sichere Sammelplätze für die Aufmerksamkeit und nicht minder feste Reproduktionshilfen dar, so daß man, diese Gesichtspunkte unverrückt festhaltend, sich nicht leicht eine der wesentlichen Beziehungen oder eines der maßgebenden Momente, selbst bei der Analyse der verwickeltesten Lebensverhältnisse, wird entschlüpfen lassen. — Eben so gut lassen sie sich aber auch, aus dem gleichen Grunde, hinterher zu kritischem Behufe und so zu sagen als Rechnungsprobe gebrauchen, ob man das abgehandelte Thema auch wirklich von allen zu beachtenden Gesichtspunkten, mithin gründlich und erschöpfend erfaßt und gewürdigt habe. Das sind wahrlich nicht geringe Vortheile und Vorzüge!"¹⁾

In Herbart's Sinne behandelt, ist die Ethik die geeignetste Grundlage für die Pädagogik. Sie zeigt nicht nur von verschiedenen Seiten des Systems her, worauf die Berechtigung und die Beweggründe für die Erziehung im allgemeinen beruhen, sondern auch, welches der eigentliche und wahre Ort für den Erziehungszweck ist, nämlich des Indi-

¹⁾ Wer sich mit der Herbart'schen Ethik etwas eingehender befassen will, dem empfehlen sich neben Strümpell's Vorlesung über die Ethik (Mitau und Leipzig, 1844) und Lepes Praktischen Ideen (Gmünd, 1861) ganz besonders Allihn's Grundlehren der allgemeinen Ethik (Leipzig, 1861), sowie das schon erwähnte Schriftchen von Rahlowsky, Die ethischen Ideen etc., welches die Anwendung der ethischen Musterbegriffe in anziehender Weise behandelt, und dann noch des selben Allgemeine praktische Philosophie (Leipzig, 1871). Für ein tieferes Studium ist das umfangreichere Werk von Hartenstein, Die Grundbegriffe der ethischen Wissenschaft (Leipzig, 1844) vorzüglich geeignet, und auch Thilo's Theologisch-rechtliche Rechts- und Staatslehre (Leipzig, 1861) bietet vieles Treffliche.

vibuum selbst, kein Objekt außerhalb desselben, und welcher Inhalt dem Wesen des Kindes an sich, wie in seinem Verhältnisse zur Gesellschaft zu geben ist u. dgl. m. Ganz besonders aber bietet sie da, wo die Anwendung der ethischen Ideen auf die Gestaltung der menschlichen Gesellschaft erfolgt und das sittliche Ideal derselben gezeichnet wird, die trefflichsten Maßstäbe sowohl für die Beurtheilung pädagogischer Tagesfragen, die oft mit mehr Eifer als Sachkenntniß und wissenschaftlicher Vertiefung debattirt werden, sondern auch für die Beleuchtung der augenblicklichen sozialen und politischen Zustände, also der Volkswirtschaftslehre und Politik. Und wenn man diese Disziplinen, die nach §. 13 auch im Seminare nicht ganz unberücksichtigt bleiben dürfen, nicht geradezu an dieses Kapitel der Ethik anschließen will, so werden sie doch von hier aus erst in das rechte Licht gesetzt und gehörig gewürdigt werden können, da jede politische wie soziale Frage immer auch ihren ethischen Hintergrund hat und soziale wie politische Verirrungen an letzter Stelle auf den Mangel eines klaren sittlichen Urtheils hinweisen. — In welchem Umfange man nun auch eine Einführung in die Prinzipien der Ethik im Seminare bieten mag, nimmer wird man von ihr ganz absehen dürfen, wenn von einer wissenschaftlich-pädagogischen Seminarbildung die Rede sein soll. Denn „sollen gesellschaftliche Lebensverhältnisse sittlich geordnet, sollen die Kinder, sollen Erwachsene, soll ein Volk erzogen werden, so gehört dazu für die Erzieher eine wissenschaftliche Erkenntniß dessen, worin die ethischen Evidenzen im einzelnen bestehen und welches die eigentlichen Beziehungspunkte sind, in denen die sittlichen Bestrebungen wurzeln. Wissenschaftliche Einsicht also in die letzten Gründe der Moral ist für den Erzieher, Seelsorger, Advokaten, Richter, Gesetzgeber, Verwaltungsbeamten, theoretischen und praktischen Politiker, ja für jeden Gelehrten, der nicht bloß auf den Titel, sondern auf den wirklichen Gehalt einer humanen Bildung Anspruch machen will, ein unerläßliches Requirit.“¹⁾

Als dritten Theil der Philosophie, der zum pädagogischen Fachstudium gehört, haben wir oben die Psychologie bezeichnet; denn wenn es sich um den Weg handelt, auf welchem das Ziel der Erziehung zu erreichen ist, und um die Mittel, durch welche sich der Erziehungszweck realisiren läßt, so muß man sich, da doch Weg und Mittel

¹⁾ Vergl. Allihn, Die Umkehr der Wissenschaft in Preußen. Berlin 1855, S. 136.

der menschlichen Natur angepaßt sein müssen, darüber bei der Psychologie Rath holen, welche ja von der gesetzmäßigen Entwicklung des geistigen Lebens handelt. Wie alle Geistesnahrung durch das Thor der Sinne einzieht, und sich daraus allmählich das ganze reiche Geistesleben auferbaut; wie die ersten sinnlichen Eindrücke und Empfindungen zu Wahrnehmungen, Anschauungen und Vorstellungen werden und, sich umbildend in Begriffe, das Material liefern für die unermessliche Welt der Gedanken; wie damit die Welt der Gefühle mit ihren vielfachen Abstufungen und nicht weniger das menschliche Wollen mit seinen Steigerungen innig und vielfach verwoben sind; wie Leib und Seele des Menschen im engsten Zusammenhange und Wechselverkehre stehen und hemmend und fördernd auf einander einwirken; wie trotz der Gleichheit der Entwicklungsgesetze bei allen Menschen doch wieder eine unendliche Mannfaltigkeit der besonderen Gestaltungen, der Individualitäten nach Disposition, Begabung, Temperament u. s. w. auftritt; welche Maßregeln im allgemeinen und für jeden Einzelnen insbesondere zu nehmen sind, um die allmähliche Entfaltung und Gestaltung menschlicher Gaben und Kräfte zu unterstützen und zu fördern u. s. w. u. s. w.: das alles hat die Psychologie darzulegen und, auf Thatfachen gestützt, klar zu machen. „Wer Menschen erziehen, bilden und lehren soll, muß den Menschen kennen; in diese schwere Wissenschaft kann man nicht zu tief eindringen, oder man bleibt ein Routinier, ein Handwerker, ein Praktikant, höchstens mit angeborenem Takte begabt, der aber zur bewußten Bildung von Lehrern nicht ausreicht.“¹⁾

Aber auch hier entsteht wieder, wie bei der Ethik, die Frage, welches psychologische System man wählen solle. Schwerlich wird man sich, aus ähnlichen Gründen wie bei der Ethik, dazu entschließen mögen, gar keinem Systeme der Psychologie zu folgen, „da noch kein System dieser Wissenschaft klassisch geworden, wir auch unmöglich eine ganze Psychologie sogleich machen können“, und, wie Schleiermacher, „nur instinkartig diejenigen Hauptpunkte hervorzuheben, welche auf unsere Frage die unmittelbarste Beziehung haben“;²⁾ auch wird man nicht den spezifisch theologischen Standpunkt einnehmen können, der die wissenschaftliche Psychologie als eine Sache des antiken Heidenthums und des modernen Naturalismus bezeichnet und dafür auf Grund der Bibel mit dem Paradiese und dem Sündenfalle anhebt, also auf Sätze

¹⁾ Vgl. Diesterweg, Die drei preuß. Regul., I., S. 17..

²⁾ Vgl. Schleiermacher, Erziehungslehre, S. 694.

des religiösen Glaubens sich stützt, die mit exakter Wissenschaft gar nichts zu thun haben, dabei aber nicht umhin kann, verschiedene Resultate psychologischer Forschung zu adoptiren; vielmehr wird man auch hier, um einen festen Standpunkt zu gewinnen, zusehen müssen, welches System auf die pädagogischen Fragen die befriedigendsten Antworten giebt. Wie die Naturwissenschaft die Veränderungen der Außenwelt erklärt, so soll die Psychologie die durch Erfahrung gegebenen Zustände der Innenwelt, die Seelenzustände, kennen lehren. Das erste, was sie also zu leisten hat, besteht darin, daß sie die Seelenzustände genau beschreibt und aus ihren Ursachen und nach ihren Gesetzen naturgemäß erklärt. Je konsequenter sie dabei verfährt, und je weiter sie ihre Entwicklungen führt, so daß die einfachsten Gegenstände der täglichen Erfahrung begreiflich und durchsichtig werden, desto praktischer ist sie, desto besser vermag sie „hilfreiche Vorschriften zu geben, nach denen sich durch Umgestaltung des Wirklichen gewünschte Zwecke erreichen lassen.“¹⁾

Nun sind es wieder die Arbeiten Herbarts auf diesem Gebiete, welche den erhobenen Ansprüchen in bester Weise genügen. Dieser geistreiche und scharfe Denker hat seine Lehrsätze nicht bloß synthetisch aus der Theorie des Selbstbewußtseins und den ihr zu Grunde liegenden metaphysischen Prinzipien hergeleitet, so daß sie etwa in der luftigen Höhe einer müßigen Spekulation schwebten, sondern hat sie auch analytisch auf die breite Basis der unbefangenen beobachteten, genau zergliederten und streng verglichenen und verknüpften Thatfachen unserer inneren Erfahrung, des gemeinen Bewußtseins gestellt und dadurch ein psychologisches System geschaffen, das sich sowohl durch seine Eigenartigkeit und die strenge und völlig selbständige Durchführung, als auch durch seine feste empirische Grundlage auszeichnet, und das durch die Herleitung aller geistigen Phänomene aus einem Prinzipie ebenso einfach und übersichtlich, als durch die Art der Erklärungen praktisch ist. Eignet es sich schon um deswillen aufs beste als Grundlage für die Pädagogik, so kommt noch hinzu, daß die Schüler Herbarts nicht nur dem Grundsatz, die Psychologie als exakte Wissenschaft auf induktive Weise, nach naturwissenschaftlicher Methode zu behandeln, noch weiter verfolgt haben, sondern dabei auch, vor allen anderen philosophischen Schulen, mit den Fortschritten der Naturwissenschaft, insbesondere der Physiologie und Physik, in Kontakt geblieben sind, und das kann ebenfalls nur zu

¹⁾ Vgl. Erner, Die Psychologie der Hegelschen Schule. Leipzig 1842, S. 2 f.

Gunsten der Pflege Herbart'scher Psychologie sprechen. Zwar hat sich das psychologische System Veneke's namentlich in der Lehrwelt zahlreiche Anhänger zu verschaffen gewußt, aber es verdankt dies nicht seiner Originalität oder seinem inneren Werthe, sondern vorzugsweise der Nüchternheit und dem blinden Eifer — um nicht zu sagen der Ruhmbegierde — seiner Popularisatoren. Denn wie sehr auch z. B. Dresler die Neuheit der Veneke'schen Forschungsmethode ausgeposaunt und Veneke als einen „ganz neuen Weltentdecker“, als den „Entdecker der geistigen Naturgesetze“, die vor ihm „von vielen vergeblich gesucht“ wurden, angepriesen und als den Kolumbus, den Kopernikus, den Newton u. auf psychologischem Gebiete gefeiert hat, so hat die Veneke'sche Psychologie doch unter den Philosophen von Anfang an nur geringe Aufmerksamkeit und Anerkennung und so gut wie keine Anhänger gefunden. Denn was bei Veneke gut ist, das ist nicht neu, sondern schon von Herbart vorgebracht und von Veneke nur mit dem Mäntelchen einer neuen, noch dazu nicht einmal immer glücklich gewählten Terminologie ängstlich umhängt worden, und was bei ihm wirklich neu und ihm eigenthümlich ist, das ist wieder nicht gut, das ist mangelhaft begründet, überaus dunkel, spekulativ unhaltbar, so daß Drobisch mit Recht sagen konnte: „Kommt man von Herbart zu Veneke, so findet man sich theils unter alten Bekannten, sieht sie jedoch, halb mit Bedauern, halb mit Lachen, in Kleider eingezwängt und eingemummelt, die offenbar nicht für sie gemacht sind, theils findet man neue Gesellschaft, von deren Umgang man jedoch, wie bald merkbar wird, wenig Belehrung und Unterhaltung zieht. Ohne Bild: Veneke hat Herbart vielfach benutzt, meistens jedoch dessen scharfe Gedanken ganz abgeflacht, ist aus Furcht vor Paradoxien überall auf halbem Wege stehen geblieben, und hat sich mehr durch neue Worte als Begriffe den Schein der Originalität zu geben gesucht.“¹⁾

¹⁾ Vgl. Drobisch, Empirische Psychologie nach naturwissenschaftlicher Methode. Leipzig, 1842. S. 328. — Wer sich mit der Herbart'schen Psychologie vertraut machen will, dem empfehlen sich für den Anfang weniger Herbarts eigene Schriften, die eben so wenig für bequeme und oberflächliche Leser, als für eigentliche Anfänger geschrieben sind, sondern mehr die der Nachfolger Herbarts. Außer der eben genannten Schrift von Drobisch, die Herbarts Grundsätze in ansprechendster Weise zugänglich macht, nennen wir hier noch die, die eigentliche Theorie mehr berücksichtigenden und in wissenschaftlich strengerer Form sich haltenden Schriften von Schilling, Lehrbuch der Psychologie (Leipzig, 1851) und besonders Volkmann, Grundriß der Psychologie u. (Halle, 1856). Von den neuesten Erscheinungen dünkt uns Lindner,

Werden die Jüglinge in verständiger und anregender Weise in die Psychologie eingeführt und ihnen die Gesetze und Bedingungen aufgezeigt, unter welchen die erziehlische Einwirkung diese oder jene Erfolge erwarten darf, so steht zu hoffen, daß sie ihre Thätigkeit als Lehrer mit ganz andern Augen betrachten und über so manche pädagogische Streitfrage ganz anders urtheilen werden, als es zur Zeit noch der Fall ist. Und „wie viel der Psychologie auch noch fehlen mag bis zum Ideale einer vollendeten Wissenschaft, nachdem sie erst seit kurzem aus der Knechtschaft des Vorurtheils befreit worden: auch schon jetzt vermag sie in die dunkeln Räume der traditionellen Lehrgebäude ein neues, oft genug die Trägheit aufscheuchendes Licht zu werfen, für die Lösung der Hauptprobleme einen dankenswerthen Anhalt zu gewähren.“¹⁾

§. 17.

Die Methodik.

Nachdem durch Ethik und Psychologie die nöthige Grundlage geschaffen worden ist, kann daran gedacht werden, die Grundsätze und Gesetze der Erziehung und des Unterrichts selbst in Ueberlegung zu ziehen und das Verhältniß der Erziehungsmittel zum Erziehungszweck und unter einander hinsichtlich ihrer Wichtigkeit und der Art ihrer Benutzung zu untersuchen, also zur Methodik überzugehen. Da nun die Einwirkung auf das zu erziehende Kind theils eine unmittelbare, durch die Erziehung im engeren Sinne, oder, wie sie Herbart nennt, durch die Zucht, oder, mit Stoy's Bezeichnung, durch die Führung, theils eine mittelbare, durch den Unterricht, sein kann, so zerfällt die Methodik in die Lehre von der Zucht (die *Paedagogik*, nach Stoy), und in die Lehre vom Unterrichte (die *Didaktik*). An die Spitze beider Theile aber tritt, weil alle unterrichtliche und erziehlische Einwirkungen an gewisse Bedingungen des leiblichen Lebens geknüpft sind

Lehrbuch der empirischen Psychologie u. (3. Aufl. Wien, 1872) die sachlichste und geeignetste Einführung in die Psychologie zu bieten. Ueberaus Treffliches enthält auch Lazarus, *Leben der Seele in Monographien* (2 Bde. Berlin 1856 f.).

¹⁾ Vgl. Stoy, *Encyclopädie der Pädagogik*. Leipzig, 1861. S. 60. — Diese vorzügliche Schrift, der wir selbst reiche Anregungen und Fingerzeige verdanken, verdient in der Bibliothek jedes Lehrers einen Platz, und es ist nur zu bedauern, daß ihr die für einen zweiten und dritten Theil in Aussicht genommene Methodologie und Literatur der Pädagogik noch nicht gefolgt ist.

und einen gesunden Körper voraussetzen, die pädagogische Diätetik. Diese letztere bringt nun das, was im anthropologischen Unterrichte ¹⁾ aus der Anatomie und Physiologie des menschlichen Körpers gelehrt worden ist, zu weiterer Verwerthung, indem sie zeigt, worauf sowohl im elterlichen Hause als in der Schule hinsichtlich der Nahrungsmittel, der Kleidung, der Luft, des Lichtes, der körperlichen Bewegung, der Arbeit, der Ruhe u. s. w. zu achten ist, um den kindlichen Leib gesund zu erhalten; wie und durch welche anzustellenden Uebungen die Glieder und Organe des Leibes am zweckmäßigsten allseitig auszubilden sind, um für den Gebrauch tüchtig und dem Willen dienlich zu sein; und wie insbesondere bei allen diesen Maßnahmen auf das Alter, das Geschlecht, die individuelle körperliche Konstitution beständige Rücksicht genommen werden muß u. s. w.

Die Lehre von der Zucht, welche, wie wir sahen, den einen Haupttheil der Methodik ausmacht und das umfaßt, was man gemeinhin „Gemüthsbildung“ (ästhetische und moralisch-religiöse Bildung) nennt, handelt von denjenigen Maßregeln, die zur Bildung eines festen, sittlichen Charakters zu ergreifen sind. Da aber der Charakter in dem konsequenten Handeln nach gewissen Grundsätzen, in der beständigen Richtung des Willens auf feststehende (sittliche) Ziele besteht und das Wollen sich aus den Begierden und Neigungen entwickelt, so gilt es, das Wollen theils vor Abwegen zu bewahren, also behütend zu verfahren, theils die vorhandene rechte Richtung des Willens nach Kräften zu unterstützen. In diesem Sinne hat nun die Lehre von der Zucht zu zeigen, wie in Haus und Schule die Wünsche, Launen, Neigungen, Begierden und Strebungen des Kindes in ihrer Heftigkeit eingeschränkt, durch Spiel, durch Beschäftigung, durch Gewöhnung zc. von verkehrten Wegen abgelenkt und paralytirt werden können; wie die aus den Begierden entspringenden kindlichen Fehler der Furchtsamkeit, des Eigensinnes, der Trägheit, der Flatterhaftigkeit, der Unverträglichkeit, der Eitelkeit zc. zu behandeln sind; wie den Kindern das Gewissen zu schärfen und wie Achtung vor Gesetz und Ordnung zu erzielen und zu erhalten ist; was deshalb bei Befehlen und Anordnungen beobachtet werden muß, welcher Werth Belohnungen und Strafen im allgemeinen, wie im besonderen zukommt, und wie die Strafen nach Alter, Geschlecht und Individualität auszuwählen, abzustufen und anzuwenden sind; worin die Hauptstützpunkte jeder guten Zucht liegen u. s. w. — Schon aus

¹⁾ Vgl. § 14, S. 183 ff.

diesen wenigen Andeutungen ist ersichtlich, einmal, welche Hilfe hier die Psychologie zu leisten hat, und dann, welche Bedeutung gerade dieser Theil für die gesamte Erziehung hat. Man nehme nur das einzige Kapitel über die Strafen an, diese Gifte, die je nach ihrer Anwendung eben so heilsam, als verderblich wirken, eben so zu sittlicher Genesung als zu moralischem Tode führen können! Nirgends wie hier tritt die schwere Verantwortlichkeit des Erzieherberufes so scharf zu Tage, und nirgends kann sich die pädagogische Weisheit und psychologische Durchbildung des Erziehers so glänzend bethätigen, wie hier. Wie so oft kommt es doch vor, daß entweder durch zu laze oder durch zu harte Zucht der Lehrer und Erzieher erst gewisse Fehler der Kinder begünstigt und groß gezogen werden, die man dann hinterher durch Strafen, oft dazu noch durch unüberlegtes, leichtfertiges Strafen, die Kinder büßen läßt! An dieser Stelle gilt es, den Seminarzöglingen den hohen Ernst ihres künftigen Berufes, die stete Aufmerksamkeit auf sich selbst, die rechte Vorsicht bei jeder zu ergreifenden Maßregel zu Herzen zu führen, damit sie die Zucht in vernünftiger und heilsamer Weise auszuüben verstehen.

Der andere Haupttheil der Methodik ist die Lehre vom Unterrichte, die Didaktik. Hier handelt es sich zunächst darum, zu untersuchen und zu prüfen, in welchem Verhältnisse die Stoffe, welche die Geistesnahrung des Kindes ausmachen sollen, zu der zu erzielenden Bildung überhaupt stehen, welche Bedeutung sie also für dieselbe besitzen, und in welches Verhältniß sie alsdann zu einander zu treten haben. Es gilt mithin, die ganze Arbeit zu vollziehen, die S. 74 bereits angedeutet worden ist, nämlich zunächst über die Materie des Unterrichts, über die Anordnung der einzelnen Unterrichtsgegenstände, über die Unterrichtsmethode und die didaktische Technik im allgemeinen die nöthigen Ueberlegungen zu veranstalten und alsdann speziell die einzelnen Unterrichtsgegenstände didaktisch durchzuarbeiten, dergestalt, daß aus jeder Wissenschaft das wirklich Bedeutungs- und Werthvolle ausgewählt, seinem Umfange nach bestimmt, seiner Natur gemäß und dem Alter und Geschlechte des Schülers entsprechend abgestuft, gruppiert und nach seiner Aneignung durch den Schüler, dargelegt wird, so daß das Neue sich in rechter Weise an das Alte und Bekannte anschließt, eins am andern einen geeigneten Stützpunkt findet, jedes Gelernte in zweckmäßiger Weise geübt, alles am passendsten verdeutlicht, veranschaulicht, zusammengefaßt, wiederholt wird u., also das spezielle Unterrichtsverfahren jedes Faches und die dabei zu verwendenden Lehrmittel zu

eingehender Darstellung gelangen. Auch darf es nicht dabei bewenden, die Zöglinge bloß mit einem Unterrichtsverfahren, etwa mit dem gewöhnlich angewendeten, bekannt zu machen, vielmehr müssen sie in die verschiedenen Behandlungsarten eines Gegenstandes eingeführt werden, damit sie, wenn auch gewöhnt, immer das zweckmäßigste Verfahren anzuwenden, doch auch in das Wesen anderer Verfahrensweisen einen Einblick gewinnen und, wo es verlangt wird, sich leicht darin zurecht finden können. So würde es z. B. mangelhaft und fehlerhaft sein, die Zöglinge bloß in die nach Vogel benannte bilbernde Elementarmethode einzuführen, sie aber über das Wesen der reinen Schreibmethode vollständig in Unkenntniß zu lassen, oder sie mit der Grube'schen Rechenmethode bekannt zu machen, die alle Operationen an jeder einzelnen Zahl in aufsteigender Reihenfolge durchnimmt, das ältere Verfahren aber, erst eine einzelne Operation an einer gewissen Zahlenreihe einzüben, ganz unberücksichtigt zu lassen, u. dgl. m. Zugleich bietet sich bei der Darlegung der Methode eines Gegenstandes die beste Gelegenheit, eine kurze Geschichte derselben anzuschließen und die Zöglinge einen orientirenden und belehrenden Blick in ihre Entstehung und allmähliche Entwicklung thun zu lassen, da für verschiedene Fragen der Methodik erst dann das rechte Verständniß zu gewinnen ist, wenn man — auch schon vor dem Eintritte in die zusammenhängende Geschichte der Pädagogik — das Licht der Geschichte auf sie fallen läßt.

Da es den Zöglingen in ihren künftigen Stellungen unterschiedlich bezeugen kann, daß sie nicht bloß mit vollstinnigen, sondern auch mit halb sinnigen (taubstummen und blinden) oder sogar schwachsinnigen Kindern zu thun bekommen, die, sei es aus welchem Grunde es immer wolle, keiner besonderen Anstalt anvertraut werden können und daher dem Lehrer des Ortes mit zugeführt werden, so darf das Seminar nicht versäumen, seinen Zöglingen auch Anleitung über die Unterweisung und Behandlung solcher Kinder zu geben, damit sie, auch wenn sie nicht als Lehrer an Blinden- oder Taubstummenanstalten eintreten, doch in ihrem Kreise solchen Unglücklichen helfend und fördernd zur Hand gehen und sie für den Eintritt in das Leben thätigst geschickt machen können. Ähnliches gilt von der Leitung der Kindergärten, die in der neueren Zeit immer mehr an Verbreitung gewinnen und denen noch eine weitere Zukunft bevorsteht.

Insbefondere aber ist an dieser Stelle noch einer Kunst zu gedenken, in welche kein Seminar seine Zöglinge tief genug einführen kann, wir meinen die Katechetik. Aus Unkenntniß und Unverstand, aus

lächerlicher Furcht vor Unglauben und Selbstdenken, aus blindem Eifer für den Bestand orthodox-kirchlicher Lehrsätze hat man sie zwar aus den Schulen und Lehrerseminaren zu entfernen und durch geistloses Memoriren, Aufstrotzpiren, Vorsagen und Nachbeten zu ersetzen sich bestrebt¹⁾, nichtsdestoweniger ist und bleibt sie aber für die Entwicklung, Uebung und Stärkung der Geisteskräfte das wirksamste Mittel, das, den Menschen erst zum wirklichen Menschen, d. i. zu einem vernünftig denkenden Wesen zu erheben, wesentlich beiträgt. Daß dieses, der Katechese gespendete Lob kein übertriebenes ist, beweist das Beispiel des alten, ehrwürdigen Goldberger Rektors Trogendorf, der sich im Katechisiren eine außerordentliche Geschicklichkeit erworben hatte und oft sagte: „Wer diese Methode aus der Schule verbannt, der nimmt die Sonne aus der Welt.“ Auch gäbe es, meinte er, kein anderes und besseres Mittel, die Aufmerksamkeit der flatterhaften Jugend auf den Vortrag zu heften und die Seelenkräfte in Thätigkeit zu setzen, zu schärfen und zu bilden, und er wußte durch dieses sein Lehrgeschick sich die Liebe und Pietät seiner Schüler in einem Grade zu erwerben, daß sie „sich noch im Alter des ehrwürdigen, gütig-ernsten Trogendorf mit Entzücken erinnerten.“²⁾ Und in dieser Ansicht sowohl, als in der Beurtheilung der Wirkung, welche jene Kunst auf die jugendlichen Gemüther, ja auf jedes Gemüth äußert, stimmen alle erfahrenen, sachkundigen Männer überein — selbst diejenigen, die in ihren übrigen Ansichten ziemlich befangen sind.³⁾ — „Wer je ein einzigesmal in seinem Leben einen wirklichen Katecheten (z. B. den alten Dinter, den Generalsuperintendenten Müller, oder den Schulinspektor Wilberg⁴⁾) gehört hat“, äußert Diesterweg, „der wird in innerster Seele inne geworden sein, was für eine Bewandniß es damit hat, und daß es auf Erden keine erregendere, nachhaltiger wirkende Kunst giebt (eine erweckende Predigt steht dagegen weit zurück, wie denn auch wirkliche Katecheten wissen, daß Predigen gegen Katechisiren ein leichtes Spiel ist), als eben diese seltene hohe und erhabene Kunst.“⁵⁾ Daß die Einführung in diese Kunst, die, vollendet und meisterhaft ausgeübt, äußerst selten anzutreffen ist, die Kenntniß der Gehege des Denkens

¹⁾ Vgl. S. 47, Anm. 1.

²⁾ Vgl. Ruhkopf, a. a. D., S. 356.

³⁾ Vgl. z. B. Schüb, a. a. D., S. 85 f.

⁴⁾ Jeder könnte wohl aus seiner eigenen Erfahrung noch einzelne Namen hinzufügen.

⁵⁾ Vgl. Diesterweg, Die drei preuß. Reg. I, S. 17 f.

zur nothwendigen Voraussetzung hat, versteht sich so sehr von selbst, daß dies nicht besonders hervorgehoben zu werden braucht.

Man hat die Methodik zuweilen überschätzt, vielfach aber auch unterschätzt. Eine allein selig machende Universalmethode giebt es freilich nicht, da jede Methode der Natur des Lehrobjectes, wie der Natur des kindlichen Geistes entsprechen muß, und auch eine gute Methode kann wenig günstige Resultate haben, wenn dem, der sie ausübt, die entsprechende didaktische Technik, die Summe jener, zuweilen gleichgiltig scheinenden Mittel zur Aneignung und Auffassung des Unterrichtsstoffes nicht in ausreichender Weise zu Gebote steht; deshalb aber die Methodik überhaupt gering zu schätzen, mit vornehmem Achselzucken auf die Bestrebungen zu rationaler Verbesserung der Methoden hinzublicken und die spezielle Methodik für schulmeisterliche Pebanterie, oder gar für eine Zwangsjacke auszugeben, in welcher der Geist des Lehrenden zu willenloser Abhängigkeit verurtheilt werde, während doch in der Persönlichkeit des Lehrers aller Erfolg liege und jeder Lehrer, nach Herbers Ausspruch, seine eigene Methode haben müsse, im übrigen aber die organische Kraft des Geistes den Lehrstoff auch ohne methodische Zubereitung sich aneigne und in Ordnung bringe: das ist im höchsten Grade verkehrt und unsinnig. Denn es handelt sich ja beim Unterrichte nicht darum, irgend welche Stoffe bloß anzueignen, sondern vielmehr sie in der Weise anzueignen, daß sie das oberste Ziel aller Erziehung: Aufbau eines sittlichen Charakters, fördern helfen, und es kann daher gar nicht Umgang davon genommen werden, die Elemente der einzelnen Wissenschaften schulmäßig, d. i. gemäß dem Entwicklungsgange des kindlichen Geistes umzubilden und zusammenzuordnen und so gleichsam einen ideellen Durchschnitt eines Wissenszweiges herzustellen¹⁾, um die richtigen Verhältnisse seiner Theile aufzufassen und festzuhalten. Der eigenen selbständigen Arbeit, je nach den Umständen ergänzend oder modifizierend einzugreifen und eine Methode bei ihrer Anwendung der individuellen Lage des Lehrers wie des Schülers anzupassen und mit subjektiven Formen zu umkleiden, also sich seine eigene Technik zu schaffen, bleibt dann immerhin noch so viel, daß von einer slavischen, geistlosen Abhängigkeit von der Methode nicht wohl die Rede sein kann. Und wer da weiß, wie die kleinen Fehler, die beim Unterrichte möglicher-

¹⁾ Vgl. Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterrichte. Leipzig 1865, S. 174.

weise begangen werden können, so unscheinbar sie auch an sich sind, doch bei steter Wiederholung zu einer Summe anwachsen, welche den Erfolg des Unterrichtes zum guten Theil aufhebt, der wird dankbar sein für jeden Fingerzeig, den ihm die spezielle Methodik erteilt. „Ein Didaktiker und Methodiker, der es auf dem Wege der bloßen Anschauung geworden ist, gleicht einem Steuermann ohne Kompaß; so lange die Fahrt in der ihm gewohnten Richtung fortgeht, wird er zurecht kommen; sobald aber (und dies ist beim Schulehalten immer der Fall) Wendungen genommen werden müssen, die eigenthümlich sind, weil jede Schule Kinder mit anderer Individualität hat, wird er ratlos dastehen und verkehrt handeln. Darum müssen den Lehrer klar erkannte didaktische und methodische Grundsätze leiten, welche von einer gesunden Psychologie abstrahirt sind; sonst handelt er höchstens aus praktischem Instincte (Takte), der nie klar ist, und schon in einigermaßen schwierigen Fällen im Stiche läßt.“¹⁾ — Die Methodik muß darum den Seminaren ein höchwichtiger Gegenstand der Pflege sein, damit sie ihre Zöglinge möglichst pädagogisch tüchtig machen. „Es giebt“, sagt Wittstein, „unter den Lehrern der glücklichen Naturen wirklich, welche sich mit glücklichem Takte ein System von Manieren, in Behandlung des Lehrstoffes, wie der Schüler, anzueignen wissen und damit die besten Erfolge erlangen; aber dergleichen Naturen sind selten, und viel häufiger trifft man den entgegengesetzten Fall, wo der Lehrer aus methodischer Unkenntniß weder den Stoff zu formen, noch den Schüler zu gewinnen vermag und endlich nach vergeblichem Ringen sich zu derjenigen Indolenz hinabgedrückt sieht, mit welcher das Lastthier sein Tageswerk vollbringt.“²⁾

§ 18.

Geschichte der Pädagogik.

Als letztes Glied in der Kette der wissenschaftlich-pädagogischen Lehrfächer tritt die Geschichte der Pädagogik auf. Die Pädagogik trägt einen Januskopf, dessen eine Gesicht nach vorwärts, dessen anderes nach rückwärts gewendet ist. Für die Zukunft der aufwachsenden Jugend arbeitend, muß sie an die Gegenwart anknüpfen, und da diese

¹⁾ Vgl. Die drei preussischen Regulative u. von einem älteren Pädagogen. Offen, 1855. S. 47.

²⁾ Nach Stoy, Encyclopädie der Pädagogik, S. 70 f.

wieder auf vorausgegangenen Zuständen beruht¹⁾, so muß sie die Vergangenheit nach dem Woher befragen. Und wenn der Ausspruch Herbart's wahr ist, daß „das immer neue Leben immer von neuem die Schule erzeugen“²⁾, also das Unterrichts- und Erziehungswesen gemäß der Zeitkultur in beständiger Weiterentwicklung erhalten werden müsse, so muß denjenigen, welche dabei in erster Linie in Mitleiden- schaft gezogen werden, den künftigen Lehrern, der Spiegel der Gegen- wart und Zukunft: die Vergangenheit vorgehalten werden, damit sie im Lichte derselben die Stellung begreifen, in die sie eintreten sollen, und ein richtiges Verständniß der Gegenwart und ihrer erzie- lichen Bestrebungen gewinnen. „Jede öffentliche Wirksamkeit setzt die Kenntniß der vorhandenen Bedingungen voraus, an die sie anzuknüpfen, des Bodens, den sie zu bearbeiten hat, und diese wiederum kann nur dadurch die nöthige Vollständigkeit und Tiefe erlangen, daß sie das historisch Gewordene rückwärts in seine Ursachen und Bildungselemente verfolgt.“³⁾

Wie die Pädagogik sowohl gewisse pädagogische Meinungen und Ideen, gewisse pädagogische Einsichten und Regeln, nach denen erzogen werden soll, also eine Theorie, als auch die Ausübung der erziehenden Thätigkeit, also die pädagogische Praxis umfaßt, so hat naturgemäß die Geschichte der Pädagogik einestheils die Entwicklung der Unterrichts- und Erziehungsgrundsätze, anderntheils die Entwicklung des Unter- richts- und Erziehungswesens zur Darstellung zu bringen. Hinsichtlich jener Grundsätze hat sich die Geschichte der Pädagogik sowohl an die Ansichten jener Männer zu halten, welche von der ältesten Zeit an bis herauf in die Gegenwart als die Träger pädagogischer Ideen gelten dürfen und welche oft mit weitschauendem Blicke aus den Verhältnissen ihrer Zeit heraus gedacht, gewollt und erstrebt haben, woran die Gegenwart noch arbeitet, als auch an die Verordnungen und Ge- setze, welche zu verschiedenen Zeiten zur Regelung der öffentlichen Erziehung von den einzelnen Regierungen erlassen worden sind; hin- sichtlich der pädagogischen Praxis aber hat die Geschichte der Pädagogik aufzuzeigen, auf welche Weise in den verschiedenen Perioden der Ge- schichte in Haus und Schule thatsächlich unterrichtet und erzogen wurde, welche Sorge man der leiblichen Ausbildung widmete, welche Zucht-

¹⁾ Vgl. hierzu § 4, S. 75.

²⁾ Vgl. Herbart, Allgemeine Pädagogik, S. 286.

³⁾ Vgl. Wais, Allgemeine Pädagogik. Braunschweig, 1852. S. 226 f.

mittel man anwandte, wie es in den Schulen ausfah, welche Gegenstände man lehrte und wie dies geschah, welche Hilfsmittel, Lehrbücher u. man dabei brauchte, u. dgl. m. Daß dabei der Hauptton auf die deutsche Pädagogik und das deutsche Schulwesen fallen wird und fallen muß, und daß schließlich das Erziehungs- und Schulwesen des engeren Vaterlandes nach seinem gegenwärtigen Stande, nach der Schulgesetzgebung desselben u. spezieller darzustellen ist, versteht sich von selbst.

Freilich liegt hier, wo es sich um die Geschichte der pädagogischen Praxis handelt, der Uebelstand zu Tage, daß die Quellen darüber noch ziemlich spärlich fließen; denn während die verschiedensten pädagogischen Geschichtswerke über pädagogische Theorien ganz ausführlich berichten, sucht man in ihnen einen Aufschluß über die praktische Erziehung so gut wie vergebens, so daß man dreist behaupten darf, es gebe überhaupt noch gar keine Geschichte der praktischen Erziehung und des Schulwesens, insbesondere des deutschen. Aber wenn auch die pädagogischen Geschichtsschreiber es noch wenig der Mühe werth gehalten haben, an die allerdings mühsame Arbeit der Quellenforschung zu gehen und in alten Chroniken und Dichtungen, in alten Schulbüchern, Biographien und Programmen u. nachzugraben, sondern sich meist damit begnügten, einander abzuschreiben und aus zweiter und dritter Hand zu nehmen, was sich da fand, so wird sich doch ein Geschichtslehrer der Pädagogik, der ein rechter Mann sein will, nicht mit dem in dergleichen Geschichtswerken Gebotenen begnügen oder warten dürfen, bis ihm endlich einmal alles mundgerecht auf dem Präsentirteller entgegengebracht wird; vielmehr muß er selber das Material aus verschiedenen Quellen sich zusammentragen, um damit die pädagogischen Zustände vergangener Jahrhunderte seinen Zöglingen illustriren zu können. Und glücklicherweise sind dazu in neuerer Zeit theils in Schulprogrammen, welche die Geschichte einer oder der anderen Schule altentmässig darstellen, theils in kulturhistorischen Schriften, welche die Zustände einer Gegend oder Stadt in irgend einem Zeitabschnitte behandeln, theils in Biographien berühmter Männer u. dgl. so manche schätzenswerthe Beiträge geliefert worden, die schon einigen Anhalt gewähren und eine ganz erkleckliche Ausbeute versprechen.¹⁾

¹⁾ Wir wollen hier beispielesweise nur an Gustav Freitags Bilder aus der deutschen Vergangenheit, oder an Kriegs Deutsches Bürgerleben im Mittelalter, oder an Rochholz, Die Ruthe lassen (in Pfeiffers Germania, Bd. I.), oder an Greiff, Beiträge zur Geschichte der deutschen Schulen Augsburgs, oder an Mühlhäuser, Die Volksschule in der ehemaligen Markgraf-

Da die Geschichte der Pädagogik ihrem Wesen und Begriffe nach im engsten Zusammenhange mit der allgemeinen Geschichte steht und nichts weiter als ein spezieller Zweig derselben ist, so muß sie auch in beständiger Beziehung zu derselben erhalten werden. Denn mit den sozialen und politischen Zuständen eines Volkes, mit der erreichten Stufe in Wissenschaft und Kunst, kurz mit seiner gesamten Kultur und den daraus hervordachsenden Kulturidealen stehen die allgemeinen Gesichtspunkte für die Erziehung, die Erziehungs- und Bildungsideale in enger Verbindung, und man kann diese nicht, oder nur mangelhaft verstehen, ohne auf jene Rücksicht zu nehmen. Deshalb ist überall, wo gewisse Wendungen inbetrreff der Erziehung und des Unterrichtes, seien dies nun Fortschritte oder Trübungen der pädagogischen Einsicht, sich bemerkbar machen, der Zusammenhang, die Wechselwirkung mit den entsprechenden geschichtlichen Ereignissen, mit den Bewegungen im politischen und sozialen Leben, mit dem Stande der Philosophie und der Wissenschaft im allgemeinen z. aufzuzeigen.

Die Geschichte lehrt keinem etwas, der sie nicht zu befragen versteht und darum keine oder nicht die rechten Antworten empfangen hat; und wo sie weiter nichts ist, als eine Sammlung vereinzelter Thatfachen und Begebenheiten, die jedes inneren Zusammenhanges, jedes geistigen Bandes entbehren, da ist sie ganz nutzlos. Es darf deshalb auch in der Geschichte der Pädagogik nicht, wie es so häufig in den Seminaren geschehen ist, dabei sein Bewenden haben, bloße Nomenklaturen und Jahreszahlen, todte, fleischlose Gerippe zu bieten, die bei den Zöglingen den Dünkel erzeugen, etwas zu wissen, ohne daß es doch wirklich der Fall ist; vielmehr müssen, wo es sich um hervorragende Pädagogen handelt, neben einer gebrängten, lebensvollen Biographie derselben, eingehende, aus ihren Schriften selbst geschöpfte Charakteristiken ihrer pädagogischen Ideen und Strebziele geboten werden. Aber wenn dies auch für die Unterrichtsstunde hinreichen mag, so genügt dies im Ganzen immer noch nicht; denn solche Charakteristiken und fragmentarische Auszüge können immerhin nur eine mehr oder weniger oberfläch-

schaft Baden-Durlach, oder an K ä m m e l, Johann Musler, Ein Lehrerleben des sechzehnten Jahrhunderts, oder an die Geschichte der Franck'schen Schulen in A. S. Franck's Schriften über Erziehung und Unterricht (Ausgabe der „Pädagogischen Bibliothek“ von Karl Richter), oder an die Aufsätze über die fahrenden Schüler, über den deutschen Sprachunterricht in den „Leipziger Blättern für Pädagogik“, Bd. 6 und 7 (Jahrg. 1872 und 1873) erinnern, um damit das oben Gesagte mit einigen wenigen Beispielen zu belegen.

liche Kenntniß der pädagogischen Vergangenheit vermitteln; und wenn schon solche Charakteristiken ziemlich schielend ausfallen können, so ist die oben gekennzeichnete pädagogische Geschichtsschreibung, bei welcher die wenigen, die wirklich zu einzelnen Quellen hinabgestiegen sind, den folgenden Schriftstellern selbst wieder als Quelle dienen; nicht weniger dazu angethan, schiefe Urtheile, verkehrte Auffassungen, ja sogar grobe Unrichtigkeiten in die pädagogische Literatur, und dadurch wieder in die Lehrerwelt, einzuführen und epidemisch fortzupflanzen, ohne daß denselben auf eine wirksame Art beizukommen wäre. Ein tieferes Verständniß und eine rechte, selbständige Würdigung der pädagogischen Vergangenheit ist nur dann möglich, wenn eine vollständige Einsicht in die Schriften der vergangenen Zeiten geboten wird und ihre Verfasser in derselben Ursprünglichkeit vor den Leser treten, in welcher sie in ihrer Zeit standen und ihren Ideen Ausdruck verliehen. Mag man sich auch für die Lehrstunde selbst einen kürzeren Abriss gefallen lassen, so darf daneben doch nicht versäumt werden, die Zöglinge auf die entsprechenden Schriften selbst hinzuweisen, sie ihnen in die Hände zu geben und das eigene Lesen derselben ihnen zur Aufgabe zu stellen. Dem Uebelstande, daß viele jener Schriften theils wegen der Sprache, in welcher sie abgefaßt wurden, theils wegen ihrer Seltenheit vielen verschlossen blieben, helfen die in neuerer Zeit erscheinenden Sammelwerke ab, so daß auch nach dieser Seite hin der Unbekanntschaft damit ihr stichhaltigster Entschuldigungsgrund entzogen wird.¹⁾ Neben solchen Schriften dürfen auch gute Biographien einzelner Pädagogen nicht fehlen, die, weil sie unwillkürlich zu einem Vergleiche mit der eigenen Person, zum Anlegen eines Maßstabes an das innerste Selbst herausfordern, ebenso anregend als erhebend, ebenso ermunternd als warnend wirken.

Würde die Geschichte der Pädagogik in rechter Weise getrieben und gepflegt, wie so mancher pädagogischen Zämmerlichkeit würden wir

¹⁾ Wenn wir uns an dieser Stelle gestatten, auf die von uns herausgegebene, im Verlage von Siegmund und Wollening in Leipzig erscheinende „Pädagogische Bibliothek. Eine Sammlung der wichtigsten pädagogischen Schriften älterer und neuerer Zeit“ hinzuweisen, in welcher bereits Schriften von Pestalozzi, Salzmann, Comenius, A. H. Franke, Lode und Rousseau erschienen sind, und welcher die Auszeichnung zu Theil geworden ist, von verschiedenen deutschen Regierungen, z. B. von der preussischen, sächsischen, badischen, bairischen, österreichischen, den Lehrern zur Anschaffung empfohlen worden zu sein, so ist es nur das Interesse an der Sache und an dem Unternehmen, das uns den geneigten Leser darauf hinzuweisen veranlaßte.

enthoben sein! Wie würde die pädagogische Oberflächlichkeit und methodische Aufgeblasenheit, die mit Geringschätzung auf die pädagogischen Leistungen vergangener Jahrhunderte herabsieht und sich selbstzufrieden in dem Bewußtsein sonnt, „wie wirs so herrlich weit gebracht“, wie würde die Eitelkeit, die jeden plausibeln Einfall für eine neu entdeckte, originelle Idee hält und als solche ausposaunt, wie würde die Hyperproduktivität in der pädagogischen Literatur, bei der die Masse ersezen muß, was dem Inhalte gebricht, — wie würde das alles einem ruhigen Sichbescheiden, einer richtigeren Schätzung der Gegenwart, einer größeren Dankbarkeit gegen die Baumeister der Vorzeit, einem tieferen Ernste des Strebens Platz machen, wenn allen Lehrern der Blick auf das Große der Vergangenheit mehr geöffnet würde, so daß sie erkennen lernten, wie „gewisse weltewige Ideen sich fort und fort in jeder Menschenbrust regen und oft nur wieder durch Neuheit der Form überraschen“, und wie „viele, was in der Pädagogik und Methodik sich als neu und bisher unerhört brüsten möchte, längst von anderen gedacht und versucht worden ist.“¹⁾

Daß den Seminarzöglingen am Schlusse der theoretischen Pädagogik, gleichsam als Appendix zu derselben, noch eine besondere Anweisung zum anständigen, äußerlich ehrbaren Betragen, zu schicklichem Umgange mit den Schülern, mit den Eltern derselben und mit den Vorgesetzten gegeben wird, eine Anweisung, die auf den Lehrplänen der Seminare meist unter dem Titel „Schulmeisterklugheit“ zusammengefaßt war, halten wir durchaus für überflüssig. Denn da die gute Sitte immer ein Ausdruck der inneren Bildung und des durch sie erzeugten feineren Gefühls und Tactes ist und sein soll, so wird, wo im Seminar jene Bildung ernstlich betrieben wird und zu Hause ist, sich eine solche Rekrutendressur durch Umgangsvorschriften und Anstandsregeln à la Knigge von selbst unnöthig machen. Und wenn überhaupt die künftigen Lehrer in der von uns angedeuteten Weise tiefer als bisher eingeführt werden in die einzelnen Zweige der pädagogischen Wissenschaft, so darf man hoffen, daß sie die Bedeutung, die Tragweite, die Verantwortlichkeit, aber auch die Herrlichkeit ihres Berufes klar und bewußt erkennen, und ihr Amt denkend und geschickt ausüben lernen; dann werden sie mit richtigem Tacte, der nicht bloß

¹⁾ Vgl. Kellner, Pädagogische Mittheilungen. I. Bändchen. 3. Aufl. Offen, 1868. S. 90.

eine glückliche Naturgabe ist, sondern auch durch gründliche wissenschaftliche Bildung erworben werden kann und in einer solchen seine zuverlässigen Gesichtspunkte und Anhaltspunkte hat, alle Maßregeln des Unterrichts, wie der Zucht richtig auszuwählen und anzuwenden, und leicht und sicher alle vorkommenden Fälle zu beurtheilen und zu behandeln wissen; dann wird es nicht mehr so häufig, wie heutzutage noch, vorkommen, daß man bei der Zucht blind nach dem ersten besten Strafmittel greift, ohne zu überlegen, ob es dem Vergehen und der Individualität des Schülers entspricht; oder daß man bloß auf die Aneignung eines reichen Schatzes von Kenntnissen sein Absehen richtet, ohne zu bedenken, ob diese auch der wirklichen Bildung und sittlichen Erhebung einen Beitrag liefern, oder ohne damit die durchaus nothwendige Uebung in der Anwendung zu verbinden; oder daß man sich lediglich an das Gedächtniß der Kinder wendet, ihnen durchaus Unverständliches oder bloß Halbverstandenes gewaltsam aufnötigt, sie mit Unmassen von Material planlos überschüttet, oder Anforderungen an sie stellt, die ihre Kräfte weit übersteigen und bei denen das leibliche Wohlbefinden unterliegt, der Geist erschläft und die natürliche kindliche Heiterkeit und der frische, frohe Kindessinn, auf deren Erhaltung alle gesunde Entwicklung beruht, gebrochen und erstickt werden. — „Nur die Fülle führt zur Klarheit“, sagt der Dichter, und das gilt auch bei der pädagogischen Bildung: erst aus einer Fülle von Anschauungen und Vorstellungen können klare, sichere Begriffe hervorgehen, nur ein wissenschaftlich durchgearbeiteter und vertiefter pädagogischer Gedankenkreis kann die Klarheit des Verständnisses von dem zu treibenden „Werte“ erzeugen.

B. Die praktisch-pädagogische Bildung.

§. 19.

Unterrichtsübungen und Hospitiren.

Aller theoretische Unterricht, und wäre er noch so gründlich und umfassend, würde einen nur geringen Nutzen haben, wenn er nicht zur praktischen Betätigung vorbringen wollte, wenn nicht zum Wissen sich die Uebung gesellte. Mit der Theorie an und für sich lockt man nicht einen Hund vom Ofen, erst die Anwendung derselben auf den gegebenen speziellen Fall macht die Stärke; und nicht in einem bloßen, wenn auch noch so verständigen, Neben über die Methode liegt

der Kern der pädagogischen Bildung, sondern die richtige, gewandte, praktische Ausführung derselben macht den Meister. Darum dürfen die Seminare neben der pädagogischen Theorie auch die pädagogische Praxis nicht verfäumen, ja sie werden auf dieselbe einen ganz besonderen Nachdruck legen müssen, wenn sie bei ihren Zöglingen eine allseitige pädagogische Durchbildung anbahnen wollen. Die Seminarzöglinge sollen im Seminar lernen, wie den Kindern eine Sache anschaulich und deutlich zu machen ist, wie durch naturgemäße Entwicklung eines Stoffes die Selbstthätigkeit der Schüler erregt und auf ihr Gefühl und ihren Willen gewirkt wird; sie müssen die vorher dargelegte Methode jedes einzelnen Unterrichtsgegenstandes sicher handhaben und sich ihre eigene Technik dazu schaffen lernen; sie müssen lernen, wie eine ganze Schulklasse mit ihren verschiedenen Abtheilungen nicht bloß zweckmäßig beschäftigt, sondern auch in Zucht und Ordnung erhalten wird, wie bei dem Ueberblicke über das Ganze aber auch der Einzelne nicht aus den Augen zu lassen, sondern zu beobachten ist, in welcher Weise er sich des Stoffes bemächtigt und ihn sich assimiliert, und wie er dabei angemessen zu unterstützen und überhaupt seiner Individualität entsprechend zu führen und zu behandeln ist; und wie sie einerseits unter der nöthigen Anleitung und Unterstützung die Lehren der Theorie in den Gebrauch der Praxis umsetzen lernen sollen, so soll anderentheils wieder durch die Praxis ihr Nachdenken über die eigene Thätigkeit, über die bessere Lösung der gestellten Aufgaben geweckt, ihr Blick von dem einzelnen konkreten Falle auf die allgemeine Regel zurückgelenkt und so Theorie und Praxis so innig als möglich mit einander vermählt werden.

Diese praktischen Uebungen haben schon im ersten Jahre der Anwesenheit im Seminare zu beginnen, sie müssen an Ausdehnung und Umfang zunehmen, je weiter die theoretische Unterweisung fortschreitet, und endlich im selbständigen Ertheilen des Unterrichts in den verschiedenen Lehrfächern der Volksschule auslaufen.¹⁾

Da das Geschäft des Unterrichtens theils im Vortragen, theils im Abfragen und Entwickeln besteht, das Vortragen aber zum Theil

¹⁾ In dem sicherlich guten Bremer Seminare sind der gesamten Pädagogik, einschließlich der praktischen Uebungen u. s. w., nur sieben wöchentliche Stunden zugetheilt, welche, bei einem dreijährigen Seminarekursus, sich nur auf die erste Klasse beschränken (vgl. Lüben, Lehrplan für das Seminar zu Bremen. Bremen, 1867. S. 7). Das halten wir allerdings für ungenügend.

mit bei anderen Lehrfächern des Seminarunterrichts geübt wird¹⁾, so ist der Anfang in den praktischen Uebungen mit der Anleitung zur korrekten Fragebildung zu machen. Sind die ersten Schwierigkeiten darin theils durch schriftliche, theils durch mündliche Uebungen im Abfragen eines Lesestückes, einer Geschichte u. dgl. überwunden, so wird im Anschlusse an die Logik zum fragweisen Entwickeln von Begriffen, Urtheilen, Schlüssen und darnach zur katechetischen Behandlung passender Abschnitte aus den verschiedenen Unterrichtsfächern fortgeschritten. Da die Hauptsache einestheils das Hören und Sehen, andernteils das Nachbilden ist, so muß der Lehrer jederzeit als Führer vorgehen. Was er theoretisch auseinandergesetzt hat, muß er praktisch ausführen; er muß vor den Augen der Zöglinge katechisiren, vielleicht mit ihnen selbst, oder mit einigen Schülkinder; alsdann müssen die Zöglinge das Gehörte schriftlich reproduziren und darnach mündlich theils mit dem Lehrer selbst, theils mit ihren Mitschülern, und wenn sie hierin sicher sind, mit einer kleinen Abtheilung von Schülkinder durchnehmen. Daran reiht sich später das selbständige schriftliche Entwerfen von Gesprächen und Katechesen über einen Gegenstand, die erst nach erfolgter Durchsicht von seiten des Lehrers gehalten werden. Bei einigem Fleiße von beiden Seiten ist zu erwarten, daß die Zöglinge im Laufe des ersten Jahres so weit gefördert sind, daß diese ersten Versuche glücklich ausfallen.²⁾

Nun kann ein Schritt weiter gethan werden. Die Uebungen der Zöglinge gehen in sogenannte Probelektionen über, die nicht mehr bloß vor einer kleinen Schülerabtheilung, sondern auch vor einer vollen Schulkasse im Beisein des Lehrers und der Seminaristen der betreffenden Klasse abzuhalten sind. Jedes Pensum, das dabei zu behandeln ist, sei es nun ein Vortrag, der, nachdem er frei gehalten worden ist, wieder repetirend oder examinirend abgefragt wird, oder sei es eine strengere Katechese über einen Spruch, ein Lied oder einen sonstigen Gegenstand, wobei entwickelnd, heuristisch zu verfahren ist, muß erst stofflich durchgesprochen, dann schriftlich ausarbeitet und darnach vom Lehrer durchgesehen werden, ehe es von den betreffenden Zöglingen in der Schule zur Behandlung kommt. Diese anfänglich kürzeren, vielleicht

¹⁾ Vgl. § 13, S. 174 ff.

²⁾ Vgl. über diese Uebungen Dittes, Der Lehrplan des Herzoglichen Lehrerseminars zu Gotha. Gotha, 1868. S. 11 ff. Die daselbst gegebenen Vorschriften halten wir für durchaus zweckentsprechend.

halbstündigen Uebungen haben sich nach und nach auf den Zeitraum einer ganzen Stunde auszudehnen, und die steigende Schwierigkeit liegt für den Praktikanten darin, daß er sein Augenmerk nicht bloß auf den zu behandelnden Stoff, sondern auch auf die ganze Klasse richten muß, die er in Ruhe, Ordnung und Aufmerksamkeit zu erhalten hat. Wo die Probelektion mißglückt, wo der Praktikant sich verirrt oder die Klasse die rechte Haltung verliert, da muß natürlich der anwesende Lehrer eingreifen, den Unterricht wieder in das rechte Gleis bringen, oder die nöthigen disziplinenellen Maßregeln ergreifen.

Sind die Seminaristen soweit vorgeschritten, daß auch diese umfanglicheren Lehrproben befriedigend ausfallen, so kann endlich auf der obersten Stufe zur selbständigen Unterrichtsertheilung übergegangen werden, bei welcher die Zöglinge nach einer bestimmten Reihenfolge einzelne Unterrichtsfächer in der einen oder anderen Schulklasse eine Zeit lang, etwa auf ein halbes Jahr, ständig zu betreiben haben.¹⁾ Dies stellt nicht nur höhere Ansprüche an die Zöglinge hinsichtlich der Beherrschung und Behandlung des Stoffes, der Aufrechthaltung der Disziplin u., sondern ist auch ein treffliches Mittel, das Bewußtsein größerer Verantwortlichkeit zu erwecken, und bildet so am zweckmäßigsten den Uebergang zur späteren Lehrertätigkeit. Im Anschluß an die spezielle Methodik, welche Zweck, Umfang, Methode, Lehrmittel u. für die einzelnen Unterrichtsgegenstände feststellt, ist von den Zöglingen beim Beginne des Schuljahres nicht nur unter Beirath des Lehrers eine Abgrenzung und Vertheilung des Lehrstoffes aus dem übernommenen Fache sowohl für das ganze Jahr, als für die einzelnen Monate und Wochen zu veranstalten, sondern auch eine spezielle schriftliche, von dem Lehrer zu kontrollirende didaktische Bearbeitung desselben vorzunehmen, an welche die betreffenden Zöglinge bei ihrem Unterrichte streng gebunden sind. Natürlich erfolgt auch hier noch die Unterrichtsertheilung immer im Beisein eines Lehrers oder, wenn das nicht jedesmal thunlich sein sollte, mindestens einiger Zöglinge der entsprechenden Seminarklasse, damit die nöthige Ueberwachung nicht fehle. Da aber wegen der Kürze der Zeit der einzelne Zögling nicht nach und nach alle Lehrfächer unterrichtend durcharbeiten kann, so ist durch nebenherlaufende Probelektionen dafür Sorge zu tragen, daß wenigstens die Uebung in den übrigen

¹⁾ Zu den leichteren, den sogenannten Nebenfächern des Schulunterrichtes können recht gut schon Zöglinge der zweiten Seminarklasse herangezogen werden, sofern diese Fächer in der speziellen Methodik bereits durchgenommen worden sind.

Fächern nicht ganz fehle. Gegen das Ende der Seminarzeit ist hinsichtlich dieser Probelectionen, mögen sie nun in Katechesen oder Vorträgen bestehen, insofern eine größere Freiheit zu gestatten, als dieselben nicht mehr ausführlich schriftlich ausgearbeitet zu werden brauchen, sondern nur als kurze Entwürfe, Dispositionen zc. einzureichen sind, und als auch die Zeit für die Vorbereitung auf engere Grenzen zusammengezogen wird. Welche Nöthigung dies für den Privatfleiß hat, haben wir schon an früherer Stelle ausgeführt. ¹⁾

Die bloßen praktischen Uebungen aber, mögen sie nun von geringerem oder größerem Umfange sein, bedingen noch nicht die Meisterschaft; wo Fortschritte zum Besseren erfolgen sollen, da muß, wie überall, die Selbsterkenntniß geweckt, das eigene Gewissen geschärft, die Selbstzucht geübt werden. Das kann allein geschehen durch die Rezensionen, die jeder Lehrprobe zu folgen haben. Sie sind nicht bloß von dem beaufsichtigenden Lehrer, sondern auch von den zuhörenden Seminaristen und von dem probenden Zöglinge an sich selbst vorzunehmen und haben sich sowohl auf den Inhalt der Lektion, als auf die Form, die Disposition, die Fragstellung und Benugung der Antworten, die Veranschaulichung, die Disziplin zc. zu erstrecken. Zu diesem Zwecke muß sich jeder der zuhörenden Zöglinge während der Probelection das Nöthige aufmerken, um nachher sein Urtheil geziemend motiviren zu können. Fallen auch diese Rezensionen, insbesondere die Selbstkritiken, anfangs dürftig und mangelhaft aus und bleiben in Neußerlichkeiten hängen, so wird das doch mit der Zeit sich ändern, wenn nur der Lehrer in anschaulicher Weise die zu Tage getretenen Mängel aufzudecken und darzulegen versteht. Natürlich dürfen sich diese Kritiken nicht bloß auf Tadel beschränken, es muß vielmehr auch der Weg zum Besseren gezeigt, das Lobenswerthe anerkannt und dem Beurtheilten Raum zu seiner etwaigen Vertheidigung gelassen werden. Weiterhin sind die Kritiken in ähnlicher Weise zu organisiren, wie wir das bereits früher angedeutet haben ²⁾, nämlich so, daß für die Beurtheilung einer Probelection besondere Referenten ernannt werden, die dann in einer besonders anzusehenden Konferenz ihre Kritiken — ebenso wie der thätig gewesene Zögling seine Selbstkritik — schriftlich vorbringen, woran sich dann die Urtheile der Mitschüler und des Lehrers anschließen. In solchen Konferenzen darf dann selbstverständlich auch das Führen eines

¹⁾ Vgl. § 13, S. 172 f.

²⁾ Vgl. § 13, S. 174.

Protokolles nicht fehlen. Wenn so in planmäßiger Weise die Leistungen der Einzelnen kritisch beleuchtet und durchgearbeitet werden, so kann es gar nicht fehlen, daß auch die Achtsamkeit auf sich selbst, die Prüfung des eigenen Thuns und das Streben nach immer größerer Reife in der Kunst des Unterrichtens die kräftigsten Antriebe empfangen.¹⁾

Eins der wichtigsten Mittel für die Ausbildung der Zöglinge in der pädagogischen Praxis ist das Hospitiren. „Longum iter est per praecepta, breve et efficax per exempla“, sagt schon der alte Seneca.²⁾ Wie der Epheu sich an der starken Eiche festigt, so bedarf der Anfänger in der pädagogischen Kunst des Musters eines bewährten Lehrers, an welchem er sieht und hört, wie ein Gegenstand den Kindern nahe gelegt und eine ganze Klasse erziehllich geleitet wird, und aus dessen Thätigkeit er die ihm früher zur Erkenntniß gebrachten theoretischen Lehrsätze in ihrer praktischen Anwendung herausfindet, so daß er dann durch freie Nachahmung des fremden Musters sich praktische Geschicklichkeit und Tüchtigkeit viel leichter anzueignen vermag, als wenn er von Anfang an auf sich selbst gestellt ist. Deshalb ist von der Zeit an, wo die Seminarzöglinge bis zum Halten kleiner Katechesen und Vorträge fortgeschritten sind, darauf zu sehen, daß sie in jeder Woche nach einem zu entwerfenden Plane in den einzelnen Klassen regelmäßig einige Stunden der Woche hospitiren und darüber ihre Aufzeichnungen machen, um Rechenschaft davon ablegen zu können, und auch in der obersten Klasse ist das noch fortzusetzen. Ja es kann gar nichts schaden, wenn die Zöglinge in der ersten Zeit angehalten werden, die gehörte Katechese zc. zuerst schriftlich auszuarbeiten und dann vielleicht auch mündlich, mit anderen Seminaristen, wieder zu halten.

Allerdings hat man geltend gemacht, daß durch solches „Vor- und Nachmachen, kurz durch sinnliche Anschauung der Manipulationen dieses oder jenes Meisters“ die Zöglinge nur handwerksmäßig abgerichtet und ihnen die wenigen technischen Kunst- und Handgriffe, die sich der, der den Gegenstand geistig aufgefaßt habe, leicht von selbst aneigne, nur mechanisch angelernt würden³⁾, und in neuester Zeit hat in derselben Weise Deinhardt gegen alle derartigen praktischen Uebungen im

¹⁾ Ueberaus treffliche und beherzigenswerthe Winke über die Ausübung dieser Kritiken giebt Stoy in seiner „Organisation des Lehrseminars (zu Bielitz)“. Leipzig, 1869. S. 74 ff.

²⁾ Seneca, ep. ad Lucil. VI, 4.

³⁾ Vgl. Leidner, in Kats Pädagogischem Jahresbericht, 1847, S. 381 f.

Seminare in ganz radikaler Weise Front gemacht, weil dieselben nur die Abrihtung der Zöglinge zur Folge hätten, in weniger kräftigen Naturen den Rest der Selbständigkeit und des tieferen pädagogischen Interesses austilgten, um ihnen dafür die Eitelkeit auf die Routine und eine oberflächliche Auffassung der Unterrichtszwecke einzupumpfen; vielmehr komme es in den Seminaren hauptsächlich auf gründliche theoretische Bildung an, — die Energie des pädagogischen Bewußtseins solle vor allem gefördert werden, dann werde sich die praktische Uebung im Leben von selbst ergeben.¹⁾ Allein so berechtigt solche Angriffe auf Zustände sein mögen, unter denen es sich bloß um die Erlangung praktischer Geschicklichkeit handelt, so hinfällig werden sie, wo eine gründliche theoretische Ausbildung als die Grundlage praktischer Bethätigung vorausgesetzt wird, und wo diese Grundlage sowohl, wie auch die größere Reife der Zöglinge von selbst jede slavisch blinde und unbedachte Nachahmung, wie sie etwa bei Kindern stattfindet²⁾, ausschließt, sondern freier, der Individualität entsprechend, sich gestaltet. Und wenn auch immerhin die Methode sich „gleichsam ihr eigenes Kleid“, d. h. jeber für die Methode sich seine eigene Technik schafft, so sieht doch dieses Kleid bei denen, die das „Nachahmen“ verachteten und sich auf das eigene Ingenium und auf das schöpferische Moment der Methode verließen, oft recht sonderbar aus, und statt im Geiste und nach den Forderungen der Wissenschaft thätig zu sein, vertrauen sie sich hinsichtlich der Erfolge ihrem guten Glücke an. Warum entlassen denn die Kunstschulen ihre Schüler nicht mit bloß theoretischer Anweisung über Behandlung der Farben und des Steins, ohne ihnen Pinsel und Meißel in die Hand zu drücken? Warum bietet man dem Arzte nicht bloß die Pathologie, ohne ihn in die Klinik zu weisen? warum dem Chemiker nicht bloße theoretische Kenntniß seines Faches, ohne ihn hinter den Experimentirtisch zu stellen? — Wie es in allen diesen Stücken ist, wo Theorie und Praxis, Kunstlehre und Kunstausübung zusammen erst den Meister ausmachen, so muß es auch in der Kunst der Pädagogik sein, wenn die Seminare Schulen dieser Kunst in That und Wahrheit sein wollen. Wer ein guter Redner werden will, geht, um solche viel zu hören und an ihrem Muster sich zu bilden, und wer ein tüchtiger Katechet und praktisch geschickter Pädagoge werden will, muß auch so

¹⁾ Vgl. Deinhardt, Ueber Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten. Wien, 1869. S. 17 f. und S. 112 ff.

²⁾ Vgl. § 11, S. 128 f.

verfahren. Denn die praktische Geschicklichkeit fliegt auch bei geistiger Durchbildung keinem im Schlafe zu; auch sie will erworben und gelernt sein, gelernt durch freie und bewußte Nachahmung fremder Vorbilder.

§. 20.

Die Seminarſchule.

Um die angebeuteten Uebungen in dem nöthigen Umfange und in ausgebeuteter Weise anstellen zu können, ist es durchaus nothwendig, daß mit jedem Seminare eine größere Uebungs- und Muſterſchule verbunden iſt, in welcher den Seminarzöglingen Gelegenheit geboten iſt, mehrere tüchtige Lehrer in ihrer Thätigkeit zu beobachten, Kinder verſchiedenen Alters und Geſchlechtes kennen und behandeln zu lernen und ſich ſelbſt in der Unterweiſung und Leitung verſchiedener Klaſſen zu üben. Auf einer gut eingerichteten Seminarſchule beruht die hauptſächlichſte Wirksamkeit eines Seminars nach der Seite der Praxis hin; ſie iſt für den werdenden Lehrer dasſelbe, was für den Mediziner die Klinik, für den Chemiker das Laboratorium iſt; ohne dieſelbe fehlt dem Seminare der reale Boden und es iſt höchſtens, wie Dieſterweg ſich ausdrückt, „eine Lehr- und Lern-, mitunter auch eine Schwaz- und Kritiſir-, nur keine Bildungsanſtalt für praktiſche Lehrer. Ein Seminar iſt gerade ſo viel werth, als die Schule, die es beſitzt. Echte Seminarlehrer hüten ſie daher wie ihren Augapfel.“¹⁾ Von dieſem Standpunkte aus kann man es nur beklagen, daß man den Seminarſchulen häufig ſo geringe Aufmerkſamkeit zugewendet und ſich begnügt hat, nur für das Nothdürftigſte zu ſorgen. Wenn ſich ſelbſt beſſere Seminare damit begnügen müſſen, die für die Unterrichtsübungen erforderlichen Kinder aus einer mit dem Seminare gar nicht verbundenen Schule herbeikommen zu laſſen und die Klaſſen derſelben zu vereinzelten Probelektionen zu benutzen²⁾, oder wenn man für einen umfangreichen Seminarzöktus nur eine Seminarſchule von ein paar Klaſſen zur Verfügung hat³⁾, da muß die praktiſche Bethätigung

¹⁾ Vgl. Dieſterweg, Zur Lehrerbildung 2c. S. 36.

²⁾ Wie es nach Lübens Lehrplan 2c. S. 8 unter 4 im Bremer Seminare geſchieht.

³⁾ Wie das z. B. in Friedrichſtadt-Dreſden nach Rodels drittem Seminarberichte, 1872, S. 12 f. der Fall iſt.

der Seminaristen in einer Weise beeinträchtigt werden, die mit dem Ziele ihrer Ausbildung schwer in Einklang zu bringen ist.

Die Seminarischeule soll für die Seminaristen Uebungs- und Musterschule zugleich sein; sie soll also nicht bloß dazu dienen, die Seminarzöglinge in die Praxis des Schullebens einzuführen, und ihnen Gelegenheit bieten, die pädagogische Theorie in die Praxis umzusetzen, die eigenen Kräfte zu erproben, die Klippen und Schwierigkeiten der Unterweisung und Führung von Kindern kennen zu lernen, eigene Beobachtungen anzustellen und Erfahrungen zu sammeln zc., so daß sie also Unterricht und Schulerziehung möglichst allseitig kennen und ausüben lernen, sondern sie soll auch hinsichtlich des Unterrichtes, wie hinsichtlich ihrer ganzen Einrichtung den Zöglingen als Vorbild für diejenigen Schulen gelten können, an denen sie künftig selbständig arbeiten sollen. Freilich scheint sich dieser Doppelcharakter der Seminarischeule als Uebungs- und Musterschule nicht halten zu lassen und der erstere Zweck dem letzteren vielfach hinderlich zu sein, um so mehr, zu je ausgebehnteren Uebungen die einzelnen Klassen in Anspruch genommen werden; und Deinhardt, der in seiner wohlwollenden, aber in den Folgerungen übertriebenen Opposition gegen jedes Abriichten der Lehrer und jede Beeinträchtigung der freien Entwicklung ihrer Individualität auch jede Seminarischeule verwirft und nur den Besuch fremder Schulen und einzelne praktische Versuche im Unterricht innerhalb gewisser Grenzen zulassen will, nennt eine Uebungs- und Musterschule geradezu einen „Wechselbalg von fortschrittsgemäßigem Aussehen, den der Bürokratismus und die scholastische, sich enthusiastisch modernisirende Schulmeisterei mitfammen in die Welt gesetzt haben und durch den wir uns nicht betrügen lassen dürfen.“¹⁾ Um nun die Musterschule so viel als möglich zu retten, hat man auch verlangt, daß mit jedem Seminare zwei verschiedene Schulen, eine Uebungs- und eine Musterschule, verbunden würden.²⁾ Indes erscheint uns ein solches Nebeneinander durchaus nicht für nothwendig; denn einestheils will der Ausdruck „Musterschule“ in der vorhin von uns angeedeuteten Weise, nicht aber so verstanden sein, als solle die Seminarischeule eine „vollkommene Schule“, oder, wie Deinhardt sich ausdrückt, „die Idealbarstellung“ einer Schule „in größtmöglicher Reinheit“ sein, da man ja das Ideal einer Schule nicht „im Bereiche lebendiger Existenzen“, sondern durch theoretische Ueberlegung gewinnt; anderentheils

¹⁾ Vgl. Deinhardt, a. a. D. S. 118.

²⁾ Vgl. Kell, Wünsche sächsischer Volksschullehrer. 1845. S. 16.

aber läßt sich den Nachtheilen, die etwa aus den Uebungen der Seminarzöglinge für den Stand der Seminarschule erwachsen könnten, theils durch die schon erwähnte sorgfältige Vorbereitung der Seminaristen, theils dadurch, daß die Uebungen der Zöglinge zu dem Ganzen des Unterrichtes in das rechte Verhältniß gesetzt werden, sowie durch andere, weiterhin noch zu besprechende Vorkehrungen derart begegnen, daß die Schule immerhin den Seminaristen als Vorbild einer guten Schule wird gelten können.

Soll die Seminarschule als Uebungsschule möglichst genügen, so muß sie mindestens vier aufsteigende Knaben- wie Mädchenklassen haben, also vierklassig sein. Eine ein- oder zweiklassige Schule ist schon um deswillen ungenügend, weil ein Land ja nicht bloß derartige Schulen besitzt, für deren Verwaltung die Seminaristen angeleitet werden müßten, sondern auch eine große Zahl anderer, vielklassiger Schulen hat, welche ebenfalls von den Seminaren geschickte Lehrer erwarten. Dann aber ist es durchaus unpädagogisch, die Seminaristen, die doch Neulinge im Unterrichten sind, sofort in die schwierigsten Verhältnisse zu bringen; denn in ein- oder zweiklassigen Schulen, die bei achtjährigem Schulbesuche alle acht, oder doch vier Jahrgänge von Kindern vereinigen, wird es den Seminaristen ungemein erschwert, sowohl den Stufengang des Unterrichtes zu verfolgen und über denselben sich Klarheit zu verschaffen, als auch mit der Behandlungsweise der Kinder nach Alter, Geschlecht, Individualität zc. sich in genügende Bekanntschaft zu setzen und sie alle gleichzeitig angemessen zu beschäftigen und zu überwachen. Das Ganze muß ihnen nothwendig als ein mehr oder weniger buntes und willkürliches Durcheinander erscheinen, durch das sie sich nur mit Mühe hindurcharbeiten können, ohne auf die einzelnen Kinder sonderlich Rücksicht zu nehmen. In einer vierklassigen Schule dagegen, welche die Mitte hält zwischen den nur auf kleinen Dörfern vorkommenden einklassigen und den in größeren Städten anzutreffenden achtklassigen Schulen, ist die Arbeit und die Uebersicht für die Lehranfänger um so leichter, als in jeder Klasse nur zwei, an Durchschnittsbildung einander ziemlich nahe stehende Jahrgänge von Kindern sich befinden.

Daß in der Seminarschule beide Geschlechter vertreten sein müssen, damit die Seminarzöglinge an beiden Beobachtungen anzustellen und ihre Wesenseigenthümlichkeiten, sowie die besondere Behandlung derselben kennen zu lernen Gelegenheit haben, ist schon oben berührt worden. Wir halten es nach eigener Erfahrung für zweckmäßig, Knaben

und Mädchen wenigstens in den unteren Klassen zu vereinigen, die Trennung derselben aber, wo sie für rätzlich gehalten werden sollte, nur auf die oberen Klassen zu beschränken und die Seminaristen dann abwechselnd in den Knaben- und in den Mädchenklassen zu beschäftigen. Je zeitiger man die Geschlechter trennt, desto rascher entwickelt sich ihre besondere Eigenthümlichkeit und desto weniger kann eine für den Unterricht wie für die Führung beider so heilsame Ausgleichung derselben stattfinden.

Im Gegensatz zu dem bisherigen Gebrauche, meist aus finanziellen Gründen nur Armen- oder Waisenschulen mit den Seminaren zu verbinden, erscheint es wünschenswerth, statt dessen achtbare Bürgersfamilien dafür zu gewinnen, daß sie ihre Kinder der Seminarische anvertrauen. Dies wird um so leichter möglich sein, je mehr die Seminarische als eine möglichst gute Schule gelten kann, je weniger sie bloße Uebungs- und Experimentirschule für die Seminaristen, sondern in dem obigen Sinne Musterschule ist. Das beregte Verlangen hat um so mehr Berechtigung, als die Seminaristen auch mit dem rechten Verhältnisse zwischen Schule und Haus bekannt werden sollen. Bei Waisenschulen ist ein Verkehr mit dem Hause gar nicht möglich, bei Armenschulen aber, die nur Kinder aus den ärmsten und untersten Ständen enthalten, wird der Verkehr mit den meist auf ziemlich niedriger Bildungsstufe stehenden Eltern nur zu häufig ein höchst verdrießlicher. Nicht nur beeinträchtigen die öfters vorkommenden Schulversäumnisse, sowie das Sichselbstüberlassenheit der Kinder außerhalb der Schulzeit den angemessenen Fortschritt des Unterrichtes in merklicher Weise, sondern das ungeziemende Betragen und die häufiger zu Tage tretenden sittlichen Rohheiten bedingen auch eine schärfere Zucht, als sie sonst am Plage wäre. Dazu treten dann noch der Trotz und die Widerspenstigkeit des Hauses gegen die Anordnungen der Schule und so manche Konflikte, die wohl gar schließlich polizeiliche Zurechtweisung nöthig machen. Das alles ist wenig geeignet, weder die Lust und Freude an der beruflichen Thätigkeit aufkommen, noch die Seminarische einen Blick in das einträchtige Zusammengehen zwischen Schule und Haus thun zu lassen, und es ist nicht zu verwundern, wenn unter solchen Umständen die Seminaristen zu früh in ihrem Wirken entmuthigt werden, oder sich, namentlich in der Handhabung der Disziplin und in ihrem Verhalten gegen die Eltern, eine Position schaffen, die nichts mit jener Gehilfenschaft des Hauses zu thun hat, zu welcher die Schule berufen ist. Gehören dagegen die Kinder der Seminarische verschie-

denen Kreisen der Gesellschaft an, die gebildet genug sind, um auch zu Hause auf Zucht und Sitte zu halten und dem Lehrer mit Achtung zu begegnen, so entspricht die Schule nicht bloß den Verhältnissen besser, in welchen die Zöglinge später wirken, sondern sie kann auch nach allen Seiten hin den Zöglingen mehr als Vorbild dienen.

Je größer ein Seminar ist, desto größer muß selbstverständlich auch die Seminarische sein und nach den Verhältnissen durch Errichtung von Parallellassen erweitert werden, theils um jedem Seminaristen die nothwendigen Uebungen zur praktischen Ausbildung in dem wünschenswerthen Umfange gewähren zu können, theils um der Seminarische den Charakter einer Musterschule nicht allzusehr zu beeinträchtigen. Nun sollen die Seminarzöglinge nicht bloß in den Klassen sich üben, sondern auch da hospitiren, um mit dem Gange und den Hilfsmitteln jedes Unterrichtsfaches von der untersten Stufe bis zur obersten nach und nach vertraut zu werden. Nimmt man nun an, daß das regelmäßige Hospitiren vorzugsweise für die beiden oberen Seminarischen, also bei dreijährigem Seminarstudium für zwei Drittel des ganzen Stus gilt; daß ferner jeder Seminarist dieser Klassen in jeder Seminarische Klasse ungefähr ein halbes Jahr lang wöchentlich circa 4—6 Stunden zugegen ist und daß wegen Vermeidung zu großer Störungen in keiner Klasse mehr als vier, höchstens fünf Seminaristen dem Unterrichte beiwohnen können, ¹⁾ so würde sich für ein Seminar mit sechzig Zöglingen eine Seminarische von acht bis zehn Klassen mit je dreißig bis höchstens vierzig Schülern nöthig machen. ²⁾

Da jedes Land noch verschiedene einklassige Schulen aufzuweisen hat, die zwar nicht, gemäß den verflorenen preussischen Regulativen, als Muster, als Ideal der Schule gelten können, aber doch an manchen Orten durch die Umstände geboten sind, und in denen, wegen der Vereinigung aller Jahrgänge von Kindern in einer Klasse, die Unterweisung, zweckmäßige Beschäftigung und Beaufsichtigung mit viel größeren Schwierigkeiten verknüpft ist, als die Führung einer Klasse

¹⁾ Die Probelectionen, welche ungeachtet des ständigen Unterrichtsertheilens und des Hospitirens der Seminaristen in den einzelnen Schulklassen immer noch fortgesetzt werden, machen natürlich davon eine Ausnahme, denn bei ihnen hat die betreffende ganze Seminarische zugegen zu sein.

²⁾ Vgl. hierzu Steglich, Ueber den Bildungsgang des Volksschullehrers 2c. Dresden, 1857. S. 107 f., wo, so wenig wir auch sonst den dort niedergelegten Ansichten beizutreten vermögen, doch inbetreff der Seminarische viel Beachtenswerthes gesagt ist.

in einer mehr gegliederten Schule, so muß das Seminar auch Veranstaltungen, treffen seine Zöglinge zur geschickten Leitung einer solchen Schule zu befähigen. Daher empfiehlt es sich, etwa in der letzten Hälfte des Schuljahres aus den einzelnen Klassen der Seminarschule entweder stundenweise für einzelne Gegenstände, oder besser auf das ganze Halbjahr für alle Unterrichtsfächer eine ungetheilte Schule zusammenzusetzen, welche die Seminaristen der ersten Klasse unter Aufsicht eines Lehrers zu führen und auf welche sie den bisher befolgten Lehrplan zu übertragen haben.¹⁾

Wo es nur irgendwie thunlich wäre, — und bei gutem Willen ist viel möglich — da sollten mit dem Seminar auch Taubstummen- und Blindenschulen in Verbindung gesetzt werden, um den Seminaristen praktisch zu veranschaulichen, wie der Unterricht in solchen Anstalten betrieben wird. In früherer Zeit ist man darauf, namentlich hinsichtlich der Taubstummenschulen, mehr bedacht gewesen als gegenwärtig, und als unter Altensteins Ministerium in Preußen Bedeborff das Volksschulwesen bearbeitete, erging unterm 14. Mai 1828 an das königliche Konsistorium und Provinzialschulkollegium zu Magdeburg ein Ministerialreskript, welches anordnete, daß „an jedem Schullehrerseminare ein Lehrer angestellt werde, der die Unterweisung und Behandlung der Taubstummen in einem der vorhandenen Institute gründlich erlernt hat, eine Anzahl derselben in der mit dem Seminare verbundenen Übungsschule fortbauern und unterrichte, und dabei zugleich die für die Sache empfänglichen fähigeren und verständigeren Seminaristen mit der Methode des Taubstummenunterrichts theoretisch und praktisch bekannt mache“, um dadurch „die Fähigkeit und Fertigkeit, Taubstumme zu unterrichten, bald möglichst allgemeiner zu verbreiten und den Taubstummen in größerer Zahl zu helfen.“²⁾ Infolge dessen entstanden schon im folgenden Jahre vier Taubstummenschulen an den Seminaren zu Erfurt, Halberstadt, Magdeburg und Weiskensfels, und auch in anderen Ländern, wie z. B. in Sachsen, folgte man diesem

¹⁾ Dies geschieht in ähnlicher Weise im Seminare zu Gotha (vgl. Dittes, Erster Jahresbericht v. 1866, S. 24) und in dem von Stoy eingerichteten Seminare zu Bielitz (vgl. Stoy, Organisation des Lehrerseminars v. 1869, S. 48 f.), wie es schon in den dreißiger Jahren in Breslau der Fall war (vgl. Scholz, Meine Erlebnisse v. S. 195).

²⁾ Vgl. Harnisch, Das Weiskensfelder Schullehrerseminar und seine Hilfsanstalten. Berlin 1838. S. 175, — und derselbe, der jetzige Standpunkt des gesamt preussischen Volksschulwesens. Leipzig, 1844. S. 360 f.

Beispiele, wenn auch nur auf kurze Zeit, nach.¹⁾ Gegenwärtig bestehen derartige Verbindungen hauptsächlich noch in Süddeutschland und in Preußen, während Verbindungen mit Blindenanstalten ziemlich selten vorkommen, wie unter anderm am Seminare zu Barby bei Magdeburg.²⁾ Daß man solche Verbindungen, wo sie, wie in Dresden, bereits bestanden, wieder löste, könnte einen mit Recht verwundern, wenn man nicht mit der Zeit das Sichwundern verlernte. Denn nicht nur schon um des in der angeführten Ministerialverfügung betonten löblichen Zweckes, wie um der Ausbildung von Blinden- und Taubstummenlehrern willen, die doch auch den Seminaren entnommen werden und sonst ohne jede weitere Anweisung, rein auf das bloße Nachahmen der an anderen beobachteten Handgriffe gestellt, in ihr schweres Amt eintreten, hätte man solche Verbindungen sorglich erhalten und pflegen sollen, sondern auch um des allgemeinen Nutzens willen, den sie für den Unterricht (auch vollsinniger Kinder) überhaupt haben. Harnisch, der langjährige Leiter des Weisensefeler Seminars, kann den großen Vortheil, den die Verbindung der Taubstummenanstalt mit dem Seminare der ganzen Seminarbildung gewährt, nicht genug rühmen; „die jungen Lehrer“, sagt er, „die sich mit Taubstummen eine Zeit lang beschäftigt hatten, bekamen dadurch einen bedeutenden Ruck in ihrer Bildung“, und er behauptet, „daß, wenn man die herrliche Verbindung der Taubstummenanstalten mit Seminaren in der Provinz Sachsen aufgäbe, so würde man den Seminaren und Taubstummenanstalten unendlich schaden.“³⁾ Wenn man bedenkt, welche Geduld zur Anleitung halbsinniger Kinder gehört, und welche Hilfsmittel, namentlich der sinnlichen Veranschaulichung in Bewegung gesetzt werden müssen, um ihnen etwas verständlich und begreiflich zu machen, so wird man den heilsamen Einfluß, den solche Beschäftigung auf jede pädagogische Wirksamkeit äußert, wohl begreifen und Harnischs Aussprüche bestätigen müssen. Dabei sollte man aber Harnischs Vorschlag nicht übersehen, daß man nämlich derartige Schulen oder Klassen weniger neben die Seminare hinstelle, als vielmehr in die Seminare und ihre Uebungsschulen hineinsetze,⁴⁾ und daß man dann noch den weiteren Schritt thue, die halbsinnigen

¹⁾ Vgl. oben § 2, S. 42.

²⁾ Vgl. Rehr, Siebenter Jahresbericht über das Lehrerseminar zu Gotha. Gotha, 1872. S. 45.

³⁾ Vgl. Harnisch, Der jetzige Standpunkt des gesamten preussischen Volksschulwesens. S. 364.

⁴⁾ Vgl. ebendaf. S. 363.

Kinder mit vollsinnigen zugleich zu unterrichten, „damit so die Seminaristen auch ein Bild davon bekommen, wie sie, mit Hilfe von täglich ein bis zwei Privatstunden, die Taubstummen (und Blinden) wirklich in ihrer Schule, die aus lauter Vollsinnigen besteht, unterrichten können.“¹⁾ Können in einer Abtheilung der Seminarischeule auch wirklich Schwachsinnige erzogen werden, so ist das um so besser, denn je mehr Unterrichtsanstalten, wenn auch nur in einzelnen Abtheilungen, mit einem Seminar verbunden sind, in je mehr Zweige des Schulwesens die Seminarzöglinge Einblick gewinnen können, um so glücklicher ist nicht bloß das Seminar, sondern das ganze Land zu schätzen.

Endlich ist noch überall darauf Bedacht zu nehmen, mit jedem Seminare einen, von einer erfahrenen Dame geleiteten Kindergarten zu verbinden. Es ist dies nicht bloß aus dem Grunde zu verlangen, weil es sich bei der immer allgemeiner werdenden Erkenntniß von der hohen Bedeutung der Fröbelschen Schöpfung für Haus und Schule sicherlich ziemt, daß die Lehrer schon im Seminare mit diesem hoffnungsvollen Zweige der neueren Pädagogik bekannt gemacht werden, sondern auch um deswillen, weil die Seminarzöglinge dadurch Gelegenheit finden, außer den Schulkindern auch kleinere Kinder in ihrer Art und ihrem Wesen, in ihren Charaktereigenheiten und in ihrer allmählichen Entfaltung kennen zu lernen. Nur durch vielfache eigene Beobachtungen bei dem Umgange mit Kindern wird der künftige Lehrer mit ihrer Natur bekannt, wird sein Blick geschärft und sein Urtheil geläutert, lernt er die theoretische Anweisung, die er empfängt, besser verstehen, lernt er die Kinder lieb gewinnen, sich mit ihnen beschäftigen und ihr Vertrauen sich erwerben. An den Kindern selbst praktisch Psychologie zu studiren, dazu kann dem künftigen Lehrer nicht genug Gelegenheit geboten werden, damit er nicht so leicht einseitig werde und die Kinder nur nach sich selber beurtheile, damit er sich den kindlichen Sinn bewahre, sich in den Gedankenkreis der Kinder einzuleben und mit den Kindern ein Kind zu sein wisse. Außerdem wird die Bekanntschaft mit der Kindergartenthätigkeit, mit den geregelten Spielen und Beschäftigungen der Kinder auch förderlich auf seinen Unterricht, namentlich in der Elementarklasse, zurückwirken und ihm so manche schätzenswerthe Fingerzeige geben, die oft schüchternen, verschlossenen Kleinen aus sich herauszulocken, sie an sich zu gewöhnen, sie zu beruhigen und zu erheitern, sie nützlich zu unterhalten und zu beschäftigen und

¹⁾ Vgl. Harnisch, Das Weiskensfelder Schullehrersemin. S. 183 (auch S. 173 f.).

ihnen das Lernen zur Freude und Lust zu machen. Es giebt doch nichts Schöneres und Erhebenderes, als der Blick in ein fröhliches, unschuldiges Kindesantlitz, und wer schon als Jüngling mit Verständnis in diesen Himmel geschaut, von dem ist auch zu hoffen, daß er ihn als Mann, als Lehrer heilig halten und hüten werde, gleich dem Engel mit dem flammenden Schwerte vor dem Garten Eden.

§. 22.

Die Lehrer der Seminar[schule].

Soll die Seminar[schule] den Seminarzöglingen in der That ein Vorbild einer gut eingerichteten Schule sein, so muß sie hinsichtlich des Unterrichts, wie hinsichtlich der Zucht allen Schwankungen entzogen und die Thätigkeit der Lehrenden wie der Lernenden auf die feste Ordnung einer Summe von wohlgeprüften Regeln gestellt werden, „nicht für das Auge der Schüler, sondern der Lehrer, nicht ein todter Buchstabe, den Geist zu tödten, sondern ein lebendiger Wegweiser, den Geist zu finden“ (Stoh), wie eine solche beispielsweise in der „Schulordnung für die Seminar[schule] zu Jena“ (2. Aufl. Jena, 1858) vorhanden ist. Um aber die feste und stetige Beobachtung derselben zu sichern und sie zu klarer, verständlicher Anschauung zu bringen, bedarf es besonderer Personen, welche die lebensvollen Träger derselben sind. Es darf also weder eine ganze Klasse der Seminar[schule], noch ein einzelner Unterrichtsgegenstand in den Händen der Seminaristen ganz allein liegen, wenn die Einheit des Ganzen gewahrt bleiben soll, sondern es muß jede Seminar[schul]klasse ihren eigenen ständigen Lehrer haben, der sie in allen Fächern vertritt. Es versteht sich von selbst, daß man bei der Wahl eines solchen sein Hauptaugenmerk auf einen tüchtigen, theoretisch wie praktisch durchgebildeten Mann richten muß, der sich in der methodischen Verarbeitung des Lehrstoffes, wie in der sittlichen Führung und Leitung der Kinder und in der geschickten Behandlung der einzelnen Individualitäten bereits bewährt hat und den daher die Seminaristen sich thatsächlich zum Muster nehmen können. Aber wie so manche geradezu unverzeihliche Mißgriffe hat man sich in dieser Hinsicht zu schulden kommen lassen! Es fehlt bis in die neueste Zeit herauf nicht an Beispielen, daß man ganz unerfahrene, vom Seminare eben erst abgegangene Schulamtskandidaten — ganz abgesehen von jungen, eben so wenig erfahrenen Theologen — als Hilfs- und „Muster“

Lehrer an den Seminar­schulen an­ge­stellt hat, die, weil sie erst am Be­ginne ihrer Lehrerlaufbahn standen und jedweder prakti­schen Erprobung voll­ständig entbehrten, auch den Seminaristen weder Vorbilder, noch Führer und Berather sein konnten. Mit solchen Grün­lingen hebt man eine Seminar­schule nicht, man drückt sie, zum Schaden der Seminar­bildung, nur noch unter das Niveau des Mittel­mäßigen herab.

Wie der Klassenlehrer für die einheitsliche Behandlung des Unter­richts und der Disziplin Sorge zu tragen hat, so müssen auch die Seminaristen selbst dann, wenn sie bis zur selbst­ständigen Unter­richts­ertheilung vorgeschritten sind und ständig in den ver­schiedenen Schul­klassen einzelne Unter­richts­fächer zeitweilig zu betreiben haben, immer in seiner Anwesenheit und unter seiner Aufsicht unter­richten, so daß es ihm leicht möglich ist, etwaige Ver­sehen der Seminaristen theils auf der Stelle, theils, wo das nicht thunlich wäre, in seinen Stunden wieder gut zu machen und so den stetigen Fortschritt des Unter­richtes im Flusse zu erhalten, sowie die gesamte Ordnung der Schule zu wahren. Auf diese Weise werden die Seminar­zöglinge nicht, wie Deinhardt meint, auf den Voben einer ad hoc gemachten, wibernatürlichen Praxis gestellt, sondern sie treten als mitwirkende Glieder in ein geordnetes Schulwesen ein und stehen als Helfer dem Klassenlehrer zur Seite.

Um die Einheitslichkeit des ganzen Schulorganismus möglichst zu wahren, sind öftere, theils wöchentliche, theils monatliche Konferenzen abzuhalten, zu denen außer den ständigen Klassenlehrern auch die stän­digen Lehrseminaristen zugezogen werden. In ihnen werden unter Vor­sitze des Direktors alle möglichen Vorkommnisse des Schul­lebens, mögen sich dieselben nun auf den Unter­richt, oder auf die Disziplin, auf die Arbeiten der Schüler, oder auf ihre sittliche Haltung u. dergl. beziehen, und ins­besondere noch die Behandlung der einzelnen Schüler eingehend berathen und darüber Beschluß gefaßt; und da auch die Lehrseminaristen an ihrem Theile Bericht zu erstatten und Rechnung abzu­legen haben, so wird dadurch in ihnen nicht nur das Bewußtsein der Verantwortlichkeit für jede von ihnen zu ergreifende Maßregel, als auch der Sinn für die Bedeutung des Geringfügigen und Kleinen in der Erziehung und das Gefühl des übereinstimmenden Zusammenwirkens mit anderen zu einem und demselben Ziele geweckt und belebt. Die Haupt­rechnungsablage für die praktizirenden Seminar­zöglinge liegt natür­lich im Examen der Seminar­schule, bei welchem jeder in dem von ihm vertretenen Fache zu prüfen hat, worauf abermals in einer Konferenz über die Leistung und Haltung der Klasse, wie des Lehrers zu Gerichte geseffen

wird. Daß bei allen diesen Konferenzen die Gegenstände der Verhandlung, wie die erfolgten Beschlüsse, durch ein aufzunehmendes Protokoll fixirt werden, versteht sich nach den früheren Ausführungen von selbst.¹⁾

Man hat verschiedentlich verlangt, daß die Seminarlehrer in der Regel zugleich Lehrer der Seminar-*schule* seien,²⁾ und Diesterweg sagt in dieser Beziehung: „Was würde man zu einem Offiziere sagen, der nichts weiter thäte, als den Soldaten zu zeigen, wie sie kämpfen müssen, oder auch hier und da einmal ein Viertel- oder Halbstündchen mitzufechten, um sich bei jedem Anstoße oder nach purem Belieben wieder zurückzuziehen. So nicht! sondern er soll mitkämpfen, er vorn, er an der Spitze, wenn er ein wirklicher Vorkämpfer sein will. Also der Seminarlehrer, voran der Seminar-*direktor*! Zu ihm spricht man alle Tage mit Recht: *hic Rhodus, hic salta!* Du bist der Mann, du hast den Beruf! Wenn du das nicht willst oder nicht kannst, dann schere dich! Mit Vorprebigen ist es nicht gethan; ein Seminar ist eine praktische, technische Bildungsanstalt.“³⁾

Gegen diesen Standpunkt ist im allgemeinen nichts einzuwenden, denn es muß zugegeben werden, daß das Unterrichten in der Seminar-*schule* für den Direktor, wie für die Seminarlehrer von großem Nutzen sein und heilsam auf den Seminarunterricht zurückwirken muß. Einmal werden dadurch Direktor, wie Lehrer in beständiger praktischer Übung und in steter Bekanntschaft mit der Volksschule und ihren Bedürfnissen erhalten, wodurch es ihnen möglich wird, den Seminaristen bei gebotener Gelegenheit etwas anschaulich und praktisch vorzumachen und auch an ihrem Theile an der Förderung des Volksschulwesens zu arbeiten; dann giebt ihnen das eigene Unterrichten Gelegenheit, den Seminaristen, die auch bei ihnen zuhören müssen, Vorbild und Muster in der Unterweisung und Führung einer Klasse zu sein, wodurch nicht bloß ihr Ansehen in den Augen der Seminarzöglinge erhöht wird, sondern auch der Verkehr und das Zusammenleben mit denselben sich zu einem viel innigeren und vertrauteren gestaltet; ferner wird die Beschäftigung in der Schule sie vor der nicht seltenen menschlichen Schwäche bewahren, daß sie sich für etwas Höheres und Besseres, als einen gewöhnlichen Lehrer halten und meinen, sie seien bloß um der „hohen Theorie“ willen da; und endlich dürfte sich der öftere Verkehr mit den Kindern

¹⁾ Vgl. S. 14, S. 178 f.

²⁾ Vgl. z. B. Röschl, Ursprünglicher Entwurf u. S. 31, S. 157.

³⁾ Vgl. Diesterweg, Die drei preuß. Regulative, I, S. 87 f.

auch insofern für die Ertheilung des Seminarunterrichtes förderlich erweisen, als bei demselben das Doziren vom hohen Pferde herab mehr und mehr verschwinden und einer praktischeren und methodischeren Betreibung Raum schaffen würde.

Indes bleibt doch bei der beregten Forderung noch mancherlei zu bedenken. Wenn dieselbe so zu verstehen sein sollte, daß jeder Seminarlehrer, einschließlich des Direktors, zugleich Klassenlehrer an der Seminarschule sein, also neben der Unterrichtsertheilung im Seminare noch eine Schulklasse vollständig leiten solle, so würde das nur in äußerst wenig Fällen ohne Schaden für den Seminarunterricht oder für die Seminarschule zu bewerkstelligen sein. Denn wenn man daran festhält, daß keinem Seminarlehrer um der gründlichen Vorbereitung für den Unterricht und um der eigenen wissenschaftlichen Fortbildung willen mehr als zwanzig bis höchstens zweiundzwanzig wöchentliche Unterrichtsstunden zugemuthet werden dürfen, so ist leicht einzusehen, daß dieses Maß zur vereinigten Leitung des Seminar- und Seminarschulunterrichtes schwerlich ausreichen dürfte, und daß die Festhaltung obiger Forderung eine Ueberbürdung der Lehrer herbeiführen würde, die nothwendig nach der einen oder anderen Seite hin nachtheilige Folgen haben müßte. Wollte man dagegen die fragliche Forderung so verstehen, daß jeder Seminarlehrer an der Seminarschule nur dasjenige Fach vertrete, in dem ihm der Unterricht im Seminar vorwiegend obliegt, so würde man damit in die Seminarschule das Fachlehrersystem einführen, das für die Volksschule wegen seiner offenbaren Nachteile von der Pädagogik längst zu Gunsten des Klassenlehrersystems verworfen worden ist. Zwar bilden die öfteren regelmäßigen Konferenzen, in denen die Thätigkeit jedes einzelnen Fachlehrers bis ins einzelne genau festgestellt wird, einigermaßen einen Regulator; aber in einer Seminarschule, in der auch die Seminaristen sich in der selbständigen Unterrichtsertheilung versuchen sollen, würde durch den Eintritt der Seminarlehrer als Fachlehrer das Schulkollegium nur noch vielköpfiger, die Gefahr des Auseinandergehens der Leitung und Führung noch größer und damit das Gedeihen der Schule immer fraglicher werden. Beschränkt sich der Unterricht der Seminarlehrer im Seminare nur auf eine so geringe Zahl von Stunden, daß sie unbeschadet der oben angenommenen wöchentlichen Stundenzahl noch einer Seminarschulklasse vollständig vorstehen, oder doch wenigstens die meisten und wichtigsten Fächer des Schulunterrichtes in ihrer Hand vereinigen und auch die Unterrichtsertheilung der Seminaristen in dieser Klasse überwachen

können, so ist es allerdings als das beste und angemessenste Verhältniß zu bezeichnen, daß jeder Seminarlehrer zugleich Klassenlehrer an der Übungsschule ist; nimmt aber die Thätigkeit im Seminare die meiste Zeit der Seminarlehrer in Anspruch, dann ist es jedenfalls besser, daß die Seminarsschule — wie sich das bei einem größeren Umfange derselben von selbst gebieten wird — noch besondere ständige Klassenlehrer erhält und daß dem Direktor, der zugleich Vorsteher der Seminarsschule ist, wie jedem Seminarlehrer, nur obliegt, im Beisein der Seminaristen etwa wöchentlich eine seinem Fache entsprechende und in den Lehrgang des Unterrichtes streng passende sogenannte „Musterlektion“ zu halten, daß er aber nicht bloß bei den etwaigen Probelektionen der Seminaristen in die Seminarsschule trete und hier und da einmal eingreife. Wird damit die ihm auferlegte Stundenzahl noch nicht erreicht, so kann dieselbe einestheils durch Besuch der Schulklassen recht gut ausgefüllt werden; anderntheils ist es aber auch kein Schaden, wenn nicht jeder durch spinöse Ausbistelei das volle Maß der vorchriftsmäßig zu erteilenden Lehrstunden auskosten muß; denn je weniger man die Lehrer überbürdet, desto besser wird das Seminar dabei fahren.

Dritter Abschnitt.

Gestaltung des Seminars im einzelnen.

Erstes Kapitel.

Innere Einrichtungen des Seminars.

§. 23.

Methode und Lehrverfahren des Seminarunterrichtes.

Wenn auch in den früheren Paragraphen bei der Besprechung der einzelnen Unterrichtsgegenstände schon einzelne gelegentliche Andeutungen über die Methode gegeben worden sind, so ist doch der Gegenstand wichtig genug, um ihm noch einige theils zusammenfassende, theils ergänzende Bemerkungen zu widmen.

Daß die Methode eins der wesentlichsten Mittel ist, den Unterricht zu einem wahrhaft erziehenden zu machen, ist eine von der neueren Pädagogik allgemein anerkannte Wahrheit. Will daher eine Anstalt wirklich bildend wirken, so muß sie sich einer Methode befleißigen, durch welche der ganze innere Mensch ergriffen, der Geist in eine heilsame Zucht genommen wird, so daß er nicht sich in der Breite verlieren, sich verflachen und verflüchtigen kann, sondern in strenger Ordnung und Folgerichtigkeit, und darum mit innerer zwingender Notwendigkeit sich in seinen Gegenstand vertieft und ihn selbstthätig zu durchbringen und zu erfassen veranlaßt wird. Wem bloß vorgepredigt und vordozirt, das Gedächtniß mit traditionellen Thatfachen und Urtheilen vollgepackt und vollgestopft wird, dem wird der Geist zwar auch in Zucht genommen, aber in eine solche, bei welcher jede Maßregel zu einer Fessel wird, die den Geist überall drückt und beengt, die ihm jede selbständige Regung benimmt, die seine Kraft lähmt und zuletzt bricht. Solche Methode regt den Geist nicht zur Selbstthätigkeit und zum Selbstschaffen an, sondern sie deprimirt und verdummt ihn und ist darum für keine Bildungsanstalt, auch nicht für das Seminar geeignet. Hier ist nur eine Methode am Platze, welche „der Ausdruck des doppelten Verhältnisses ist, in welchem der Geist des Lehrenden zu dem Wesen des Unterrichtsgegenstandes und dem Geiste des Schülers steht“, ¹⁾ deren Wesen also darin beruht, daß die Momente der betreffenden Wissenschaft nach ihrem inneren Werden und Entstehen den Gang des Unterrichtes bestimmen und an und mit dem entsprechenden Stoffe auch die geistige Kraft des Züglings in gleichem Maße wächst, — das ist die genetisch-entwickelnde Methode. Auf eine solche ist um so mehr zu halten, als es von Wichtigkeit ist, daß die Seminarzöglinge durch die Art und Weise, wie sie gelehrt werden, zugleich lernen, wie sie künftig wieder lehren sollen, da man die Methode durch methodisches Lernen selbst erst recht kennen lernt. In diesem Sinne sagt Diesterweg: „Der Seminarlehrer darf keine andere Lehrweise bei den Seminaristen anwenden, als welche die Seminaristen bei ihren Schülern üben sollen. Denn sie wenden nicht das so an, wie man ihnen sagt, daß sie es anwenden sollen, sondern sie wenden es so an, wie sie es gelernt und erfahren haben.“ ²⁾

Damit ist jedoch keineswegs gemeint, daß der Seminarunterricht

¹⁾ Leickner, in Hale's pädag. Jahresbericht, 1847, S. 381.

²⁾ Vgl. Diesterweg, Zur Lehrerbildung, S. 18 f.

alles, selbst die Anfangsgründe, auch in derselben Form gebe, „wie die Behandlung desselben Gegenstandes in der Elementarschule es erfordert“, wie das die preussischen Regulative verlangten, daß man also alles, auch die Anfangsgründe, mit Leuten, welche die Anfänge längst hinter sich haben, ganz so treiben sollte, als hätten sie das erst vor sich. Das würde auf nichts anderes, als auf das „Durchkündern“ hinauslaufen, von dem Harnisch mit Recht sagt: „Man hat in manchen Seminaren es nicht anerkennen wollen, daß ein großer Unterschied sei zwischen dem, was ein angehender Lehrer zu lernen und was er daraus zu lehren habe, und wohl gemeint, man könne im Seminare alles so lehren, wie es solle in der Volksschule gelehrt werden; aber wenn daran auch manches wahr ist, so kann doch ein Seminarist nimmer ein kleines Schulkind werden, und es ist höchst langweilig für ihn, eine lange Zeit im Seminare durchgekündert zu werden.“¹⁾ Das Seminar soll seinen Zöglingen noch ganz andere und höhere Gesichtspunkte eröffnen, als die Volksschule den Kindern; aber nach denselben Grundsätzen soll der Seminar- wie der Elementarunterricht erteilt werden.

Gerade darin hat man vielfach gefehlt, daß man in den Seminaren häufig genug den Unterricht auf den Ratherton der Universitätsprofessoren stützte, statt zu entwickeln; daß man, um der „Würde der Wissenschaft“ zu genügen, von dem Abstraktesten, Höchsten und Besten, von Systemen ausging, statt dieselben am Schluß als Orientierungs- und Uebersichtspunkte des Ganzen aus diesem selbst zu gewinnen; daß man fertige Wissenschaften vortrug, die behufs einer selbstthätigen Aneignung und Bemächtigung eine gewisse Kraft und die Fähigkeit voraussetzen, sie in ihre einzelnen Theile aufzulösen und diese in der Ordnung ihrer natürlichen Entwicklung aus einander aufzustellen, statt jene das Höchste voraussetzende Kraft und jene, die ganze Erkenntniß der betreffenden Wissenschaft voraussetzende Fähigkeit erst durch Beschäftigung mit der entsprechenden Wissenschaft zu erzeugen und auszubilden; daß man, wie die Orthodoxen den Menschen um des Sabbats willen, so die Zöglinge um der Wissenschaft willen da sein ließ, nicht aber die Wissenschaft um der Zöglinge willen.²⁾

In ähnlicher Weise verhält es sich mit der Forderung, daß aller Unterricht im Seminare praktisch erteilt werden solle. „Der Unter-

1) Nach R. Schmidt, Zur Reform der Lehrerseminare, S. 22.

2) Vgl. hierzu Diesterweg, Streitfragen auf dem Gebiete der Pädagogik. I. Essen, 1837. S. 160 ff.

schied zwischen ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘, sagt Diesterweg in dieser Beziehung, „muß in den Seminaren ganz schwinden. Er ist nichtig in sich, er ist noch ein Stück von dem Gelehrtenzopfe, welcher allen Lehrern von den Universitäten angebunden wurde. Von theoretischer und praktischer Lehrerbildung muß gar nicht mehr gesprochen werden. Aller Unterricht, alle Anweisung soll praktisch sein. Das praktische, d. h. das auf das innere und äußere Leben Anwendung zulassende Moment des Lehrens ist ein wesentliches, konstitutives Merkmal alles wahren, bildenden Unterrichts.“¹⁾

Wenn mit dieser Forderung gemeint sein sollte, daß jede Theorie vom Seminarunterrichte fern gehalten und nur auf die Anschauung konkreter Fälle Bedacht genommen werden sollte, so müßte man sie nothwendig zurückweisen; denn um „klar und bewußt durchgebildete Lehrer“ zu erziehen, wie es Diesterweg verlangt, muß die Gewinnung einer Theorie allerdings vorausgesetzt werden, da die bloße Anschauung konkreter Fälle nur die unterste Stufe der Erkenntniß bildet, zu welcher noch die höhere, durch das Begriffliche, also Abstrakte, zu gewinnende Klarheit hinzutreten muß. Jene Forderung will aber nur sagen, daß die theoretisch-pädagogische und praktisch-pädagogische Bildung sich nicht in der Weise geltend machen sollen, daß jede für sich ihren eigenen, gesonderten Weg ginge, daß jene im Seminare ihre Heimat hätte, diese dagegen rein in die Seminarische verlegt würde, wie es die verflochtenen Regulative thaten, „um den Seminarunterricht vor Abstraktionen zu bewahren“. Wie also auf der einen Seite die pädagogische Bildung in steter Rücksicht und in beständiger Beziehung auf die allgemeine Bildung soll getrieben und gefördert werden, so soll auch auf der anderen Seite innerhalb der pädagogischen Bildung selbst jeder Zweig derselben mit den anderen in Verbindung gebracht, jeder theoretische Satz auf die Praxis angewandt und durch konkrete Fälle erläutert, und wiederum jeder praktische Fall (aus der Seminarische etc.), beziehe er sich nun auf den Unterricht, oder die Leitung der Kinder und die Behandlung ihrer Individualität, wiederum in die Theorie übergetragen und auf allgemeine Regeln zurückgeführt werden; Theorie und Praxis sollen sich im Seminare, wie wir bereits früher erinnerten, aufs innigste durchbringen und einander beständig ergänzen,²⁾ so daß die Seminarzöglinge die Kinder richtig beobachten und beur-

¹⁾ Vgl. Diesterweg, Zur Lehrerbildung. S. 18.

²⁾ Vgl. hierzu S. 20, S. 231.

theilen lernen und fähig sind, einen vorliegenden Fall rasch theoretisch aufzufassen, auf andere zu beziehen und zu ergänzen, sowie wiederum die „allgemeinen theoretischen Ueberlegungen schnell und gewandt ins Praktische zu übersetzen, die im besondern Falle nöthigen Modifikationen an ihnen anzubringen und sie mit sicherer Hand ohne Zeitverlust auszuführen“. ¹⁾)

Damit nun eine solche Durchdringung von Theorie und Praxis erzielt werde und die von der Theorie wie von der Praxis erzeugten Gedankenkreise nicht, wie es sonst so leicht geschieht, in den Zöglingen isolirt stehen bleiben, muß durch die Form des Unterrichtes selbst auf eine Vereinigung derselben Bedacht genommen werden. Der ruhig fortlaufende Vortrag, der, um mit Herbart zu reden, „einen langen, dünnen, weichen Faden spinnt, den der Glodenschlag zerreißt und wieder knüpft, der in jedem Augenblicke die eigene Geistesbewegung des Lehrlings bindet und, indem er sich nach seinem Zeitmaße abwickelt, ihr Tempo verwirrt, ihren Sprüngen nicht folgt und ihrem Ausruhen nicht Zeit läßt“, ²⁾) eignet sich dazu viel weniger, als jene, der hohen Blüte griechischen Geistes entsprossene Weise des Sokrates, die er selbst eine geistige Hebammekunst nannte und die vom deutschen Geiste zu weiterer Pflege und Ausbildung übernommen worden ist, die sokratisch-entwickelnde dialogische Lehrart. „Jeder zu lebendigem Thum befähigende Lehrer weiß,“ wie Diesterweg schreibt, „daß das stumme Zuhören auf die Länge der Zeit jeden ermüdet, daß nichts erregender, erfrischender, ermutigender, bethätigender wirkt als das Gespräch, die Wechselrede mit einem über seinem Gegenstande stehenden, denselben beherrschenden Lehrer. Eben darum halte ich die dialogisch-entwickelnde Lehrmethode für ein Ideal, für die vollkommenste Lehrform, die existirt hat und erdacht werden kann. . . . Woburch gewinnt man den Maßstab zur sicheren Beurtheilung der Lernenden in jedem Augenblicke? Woher erfährt man es, ob die Anlage und der Fortschritt des Wissens dem Standpunkte derselben vollkommen entspricht, daß man ihn nicht zu hoch, nicht zu tief wählte, daß man verstanden wird und daß die Lernenden mit Selbstthätigkeit arbeiten? — Doch gewiß dadurch nicht, daß ich mich auf einen Platz stelle, von dem ich auf die Zuhörer herabsehen kann; nicht dadurch, daß ich sie zum Stillschweigen verdamme; nicht dadurch, daß ihre Federn kitzeln und rauschen, wie bei einem

¹⁾ Vgl. Waig, Allgemeine Pädagogik. Braunschweig, 1852. S. 26.

²⁾ Vgl. Herbart, Allgemeine Pädagogik. Göttingen, 1806. S. 150.

Platzregen; nicht dadurch, daß ich in hoher Vornehmheit von der Würde der Wissenschaft begeistert deklamire! Alles dieses einzig und allein sicher durch den genetisch-entwickelnden Dialog.“¹⁾ Wo es also angeht, wo ihn die Umstände erlauben, da wende man im Seminarunterricht den Dialog an und ziehe die Zöglinge zu eigener Mitarbeit an ihrer Bildung und zu tieferem Einbringen in den Lehrstoff heran; dadurch wird es den Zöglingen viel eher möglich, ihre eigenen Gedanken, ihre bereits gesammelten Erfahrungen und angestellten Beobachtungen zu klären, zu verarbeiten und mit den neuen Vorstellungsreihen zu verknüpfen, so daß jede Lehrstunde nicht „einen einfachen Faden“ spinnet, sondern „ein Netz“ slicht, „in welchem viele Fäden eigene Urtheile und Erfahrungen der Schüler sind“; und wenn ein solches Verfahren auch anfangs möglicherweise „mit viel Beschwerden und Zeitverlust“ verbunden sein mag, so ist es doch später „mehr und mehr reichlich lohnend“, denn „es giebt keine günstigere Bedingung für Durchdringung und Befestigung von Gedankenstoffen.“²⁾

Indes kann im Dialogistren auch leicht des Guten zu viel gethan werden, wenn nämlich der Lehrer es darauf anlegt, alles und jedes die Zöglinge selber finden zu lassen, und es sind uns in dieser Hinsicht ähnliche Beispiele bekannt, wie sie Scholz aus seiner Erfahrung anführt.³⁾ Hält sich der Lehrer dabei vorwiegend an die Schwächeren, um deren Köpfe aufzuräumen, so ist das Zuhören eine wahre Marter für die übrigen, und es wird viel kostbare Zeit vergeudet, zumal wenn noch gar kein oder noch kein genügender Grund zum Selberfinden gelegt ist. Dann finden die meisten nichts, wenige nur etwas, und nur einzelne fähigere Köpfe kommen wohl schließlich der Sache auf die Spur, aber ohne Nutzen für die anderen, die, gelangweilt und verdrrießlich, den aufgefundenen Weg gedankenlos nachtreten. Auch hier gehört pädagogischer Takt dazu, um am geeigneten Orte den Dialog mit dem Vortrage zu vertauschen, wenn der sonstige Nutzen des Dialogs nicht durch die übermäßigen Opfer an Zeit mehr als aufgewogen werden soll.

Als zweckmäßig erscheint es, den einzelnen Lehrgegenständen besondere gedruckte Leitfäden zu Grunde zu legen, deren gedrängter Inhalt von den betreffenden Lehrern mit den Zöglingen eingehend durchgearbeitet und diesen zum festen Eigenthume gemacht wird. Ohne den

¹⁾ Vgl. Diesterweg, Streitfragen zc. I. S. 163.

²⁾ Vgl. Stoy, Organisation des Lehrerseminars zc., S. 47.

³⁾ Vgl. Scholz, Meine Erlebnisse als Schulmann. 2. Aufl. Breslau, 1861. S. 188 f.

Lehrer sklavisch zu binden, bieten sie den Zöglingen einen sicheren Anhalt für ihre privaten Studien. Das Diktiren dickleibiger Seminarhefte dagegen, nach der Sitte der Universitätsprofessoren und nach den Worten des Mephistopheles im Faust getrieben:

„Doch euch des Schreibens ja befehlt,
Als diktirt' euch der heilige Geist“ —

das ist durchaus untauglich und unnütz; denn es versetzt die Zöglinge nur zu leicht auf den Standpunkt, daß sie mit dem Schüler im Faust sprechen:

„— was man schwarz auf weiß besitzt,
Kann man getrost nach Hause tragen“,

und läßt sie nur zu oft auf die Meinung verfallen, daß sie in ihren Heften die gesamte Weisheit der Welt besitzen, die sie doch ganz anderswo noch suchen sollten, und daß, nach dem lateinischen Diktum „quod non est in actis, non est in mundo“, alles dasjenige, was nicht in ihren Heften steht, für sie auch nicht existirt. So wenig aber in den Lehrstunden das Nachschreiben am Plage ist, so sehr ist eine nachherige schriftliche Bearbeitung des in der einzelnen Lehrstunde Durchgenommenen zu begünstigen, weil diese das eigene Nachdenken herausfordert und in den Gegenstand mehr als sonst vertieft, weil „für einige Unterrichtsstoffe ein großes, für andere ein geringes, für alle aber ein gewisses Maß solcher freien schriftlichen Reproduktionen und Bearbeitungen ein wesentliches Erforderniß, weil eine der wirksamsten Hilfen der Aneignung, des Wachsthums an geistiger Selbständigkeit und Reife ist.“¹⁾

Enthält der dem Unterrichte zu Grunde gelegte Leitfaden in irgend welcher Weise etwas Mangel- und Fehlerhaftes, so darf der Lehrer nicht stillschweigend darüber hinweggehen, sondern er muß die Zöglinge ausdrücklich darauf hinweisen und aufmerksam machen, also daran Kritik üben; denn wenn schon an und für sich zu fordern ist, daß den Zöglingen nichts Schiefes oder Falsches und Verlehrtes für Wahrheit geboten werde, so ist es nicht weniger wichtig, daß sie den Glauben aufgeben, alles Gedruckte sei unfehlbar wahr, vortrefflich und vollkommen, und daß sie gewöhnt werden, beständig mit Nachdenken und Urtheil zu lesen. Daneben aber sind sie bei jedem Unterrichtsfache in die Literatur desselben einzuführen, mit den Titeln der wichtigsten und besten Schriften bekannt zu machen und vor dem Ankaufe der unbrauchbaren und schlechten zu warnen; denn die spätere Fortbildung, auf welche das Seminar überall Bedacht zu nehmen hat, wird durch die

¹⁾ Vgl. Stoy, Organisation des Lehrerseminars u. S. 47.

Kenntniß der einschlägigen Literatur nicht bloß erleichtert, sondern in ihrer Art und Richtung auch wesentlich mit bestimmt. Und wenn schon im Seminare die Zöglinge sich privatim mit einem Gegenstande beschäftigen, wenn einzelne neben der Durcharbeitung des Leitfadens gleichzeitig ein oder das andere Buch über dasselbe Fach studiren, so läßt sich daraus nicht nur abnehmen, ob der Unterricht anregend und nachhaltig gewesen ist, sondern es muß solches Streben, wo es sich zeigt, auch in rechter Weise unterstützt und in die rechte Bahn gelenkt werden.¹⁾

Damit wird unsere Betrachtung von selbst auf einen Punkt hingelenkt, der wegen seiner Wichtigkeit an dieser Stelle unsere Aufmerksamkeit noch einige Augenblicke festhalten mag; es ist dies der Privatfleiß der Zöglinge. Es ist sicher als ein Fehler auch der besseren Seminare zu bezeichnen, daß sie ihren Zöglingen alles und jedes lehren, wovon 18—21jährige Leute vieles für sich selbst treiben könnten.²⁾ Dadurch werden die jungen Leute mit Lehrstunden so überhäuft (wir haben Lehrpläne von 40 und mehr wöchentlichen Stunden gesehen!), daß ihnen natürlicherweise nach Beendigung derselben die Lust und Frische zu eigener freier Beschäftigung fehlt und daß sie dieselbe auch gar nicht für nöthig halten. Vermag ja auch das beste Seminar nicht, seine Zöglinge zu vollkommenen Meistern in allen Stücken auszubilden, sondern muß ihrem späteren Streben ein gutes, wenn nicht das beste Stück Arbeit überlassen; die Fortbildung auf eigenen Fuß aber ist ein um so mißlicheres Ding, je weniger Umsicht dabei vorwaltet; und mancher strebsame Lehrer ist damit vollständig in die Brüche gegangen, weil er ohne Rath und Führer falsche Wege einschlug. Deshalb muß schon das Seminar seine Zöglinge zum Selbststudium anleiten und ihnen zuvörderst die nöthige Zeit bieten, theils gemeinschaftlich, theils für sich arbeiten und studiren und das Gehörte und Gelernte wiederholen, erweitern und vertiefen zu können. Namentlich gilt dies für die der allgemeinen Bildung zufallenden Fächer, deren weitere Vertreibung und Durcharbeitung, deren Ausbau und Vervollständigung recht gut den Seminaristen überlassen werden kann,³⁾ wenn nur die nöthige Anregung und Unterstützung nicht fehlt; und Anknüpfungspunkte dazu

¹⁾ Vgl. zu dem allen Diesterweg, Die drei preuß. Regul. I. S. 78 f.

²⁾ Dinter äußert sich darüber folgendermaßen: „Nur der Schwachkopf braucht viel Unterricht. Der Bessere, Fähigere, er muß vom Lehrer und in den Stunden nur lernen, wie er lernen, das heißt, wie er sich selbst helfen soll.“ (Vgl. Dinters Leben, S. 170.)

³⁾ Vgl. oben S. 170, 172, 178.

werden sich genug bieten, da in den Lehrstunden sich leicht herausstellt, wo es dem Einzelnen fehlt, was von ihm gethan worden ist, was einer besonderen Behandlung bedarf u. s. f.

Wohl haben verschiedene Seminare auch bisher schon ihren Zöglingen theils zwischen die einzelnen Lehrstunden des Tages fallende, theils auf die Abendstunden verlegte sogenannte „Arbeitsstunden“ zu eigener Beschäftigung gewährt; aber wenn sich dieselben in so strengen, eisernen Formen halten, daß, wie wir aus eigener Erfahrung wissen, bei strenger Strafe nichts gelesen, gearbeitet und getrieben werden darf, was nicht in unmittelbarem Bezuge zu den Unterrichtsstunden desselben oder des folgenden Tages steht, so verfehlen sie vollständig den von uns beabsichtigten Zweck und werden zu geisttöbtenben Fesseln, die mit um so größerer Heimlichkeit abzustreifen gesucht werden, je mehr sie den Einzelnen drücken. Vielmehr muß den Zöglingen für diese eigene Beschäftigung ein hinreichendes Maß individueller Freiheit gestattet sein, um sich nach eigener Wahl, und darum auch mit um so größerem Eifer irgend einem Gegenstande hingeben zu können. Da aber einer solchen Vertiefung auch ein hinreichendes Maß von Zeit entsprechen muß, so eignen sich für die Selbstbeschäftigung der Zöglinge einzelne Arbeitsstunden durchaus nicht, da sie mit dem Glockenschlage den eben erst angeknüpften Faden zerreißen und den Studirenden aus seiner Vertiefung unliebsam und gewaltfam aufstören. Am meisten empfehlen sich dazu bestimmte Studirtage, deren allmonatlich einige festgesetzt werden und an denen die Zöglinge vom frühen Morgen bis zur Schlußstunde des Nachmittags unter Aufsicht eines Lehrers für sich arbeiten können, wie solche gegenwärtig an vereinzelt Seminare bestehen. Indes dürfen diese Studirtage nicht so eingerichtet sein, daß die Zöglinge für dieselben bestimmte Aufgaben gestellt erhielten, die sie nun zu bearbeiten hätten,¹⁾ denn das würde unserem Zwecke wieder nicht entsprechen und nur eine neue Zwangsjacke statt der abgelegten alten sein; vielmehr müssen die Zöglinge an diesen Studirtagen nach eigener Wahl ihre Studien treiben dürfen, so zwar, daß sie dieselben bei Beginn des Tages dem inspizirenden Lehrer anzumelden haben.²⁾ Wie treffliche Gelegenheit giebt das für den Lehrer, durch Unterredung und Befragung, durch

¹⁾ Wie dies z. B. zu Plauen in Sachsen geschieht, vgl. Grüllich, Zweiter Jahresbericht des Seminars zu Plauen. 1871. S. 69 f.

²⁾ Wie dies im Seminare zu Bielitz der Fall ist, vgl. Stoy, Organisation des Lehrerseminars etc. S. 40 f.

Wink und Rathschläge, durch Bücher und sonstige Hilfsmittel den Einzelnen an die Hand zu gehen, ihnen den Weg zu bezeichnen, den sie zu verfolgen, und die Art und Weise, wie sie etwas anzugreifen haben, und so helfend und fördernd, leitend und regelnd jedem zur Seite zu stehen. Diese Dienste gelten den Schwachen eben so, wie den befähigten Schülern, namentlich wenn diese letzteren zu einem speziellen Fache eine besondere Vorliebe zeigen und es gern weiter betreiben möchten. Keine nützliche Beschäftigung ist ihnen schlechthin zu untersagen; so lange das allgemein Nothwendige nicht versäumt wird, soll den erkannten Anlagen und Fähigkeiten Raum gelassen und nachgegangen, sollen dieselben unterstützt und geleitet werden, um sie vor möglichen Ab- und Irrwegen zu bewahren.

Um endlich noch ein Wort über den Lektionsplan hinzuzufügen, so halten wir dafür, daß die höchste Zahl der wöchentlichen Lehrstunden, mit Ausnahme der Uebungen im Turnen und in den Handarbeiten, auf 24 festzusetzen sei, von denen etwa im ersten Jahre die Hälfte, im zweiten Jahre ein Drittel, im dritten Jahre ein Viertel der allgemeinen Bildung zu widmen wären, die übrigen aber der eigentlichen Fachbildung zuzielen; es würde demnach die Stundenzahl für die Fächer der allgemeinen Bildung in den aufsteigenden Jahre abnehmen, die Stundenzahl für die Fächer der pädagogischen Bildung dagegen zunehmen, und bei 24 wöchentlichen Lehrstunden wäre dem Privatfleiß hinreichender Spielraum geboten.

§. 24.

Die Seminarlehrer.

Die Wichtigkeit und Bedeutung der Seminarlehrer für das Gedeihen und die erspriessliche Wirksamkeit des Seminars kann keinen Augenblick einem Zweifel unterliegen. Wenn man mit Recht von dem Volksschullehrer gesagt hat, daß er für das Schulgesetz der Punkt sei über das i, ohne welchen dasselbe eben nichts wäre, als ein aufrecht stehender Gedankenstrich¹⁾, so muß das noch viel mehr von den Seminarlehrern gelten, die in der That und Wahrheit die wichtigsten Faktoren für das Wohl des Volkes abgeben. Denn wie sie, so sind die künftigen Lehrer, wie diese, so wieder das Volk, da der materielle wie geistige Wohlstand des Volkes von dem Fortschritte der Volksbildung

¹⁾ Vgl. Preßler, Deutschlands Schulreform u. Leipzig 1850. S. 279.

abhängt, welche die Volksschule vermittelt, die Schule aber in ihren Fortschritten wieder von der Bildung der Lehrer, also von der zweckmäßigen Organisation der Seminare, und an letzter Stelle von der Beschaffenheit der hier ausübenden Organe, der Seminarlehrer, bedingt ist.¹⁾ Die Seminarlehrer sind das Seminar, und die Folgen ihrer Tüchtigkeit oder Untüchtigkeit tragen sich in immer weitere Kreise über. Darum müssen sie Männer von wissenschaftlichem Geiste und wissenschaftlichem Streben sein, die das den künftigen Lehrern zu übermittelnde Wissen vollkommen beherrschen und es vollständig durchdrungen haben, damit sie ihre Zöglinge in die ihnen anvertrauten Zweige des Wissens klar und tief und lebendig einzuführen wissen; sie müssen Männer von pädagogischer Durchbildung sein, welche die Pädagogik nicht bloß vom Hörensagen, sondern aus eigenem ernstem Studium und aus längerer praktischer Ausübung kennen, welche ihre Lehrgegenstände methodisch zu behandeln und auf die Seminaristen entwickelnd, geistig weckend, das Denken und die Selbstthätigkeit anregend einzuwirken verstehen und, als in der Praxis bewährte, schul- und erziehungsgewandte Lehrer, den Seminaristen wirklich Führer und Vorbild in der Schulpraxis sein können; sie müssen endlich Männer von festem sittlichen Charakter sein, die fern von jeder kleinlichen Pedanterie und polizeilichen Bevormundung die Jünglinge mit echter Humanität zu behandeln wissen, die, mit Lebenserfahrung, mit warmer Liebe für des Volkes Wohl ausgerüstet, ihren Zöglingen wahrhaft zugethan sind und ihnen ein Muster der Ordnung und Pünktlichkeit, der Wahrheit und Offenheit, des Mannesmutheß und der Ueberzeugungstreue zu sein vermögen.

Ob man die Seminarlehrer aus dem Kreise der „studirten Leute“ oder der praktischen Schulmänner wählen solle, ist eine Frage die bald nach der einen, bald nach der anderen Seite hin bejahend beantwortet worden ist. Soviel ist indes sicher: ein Theolog als solcher, der, weil er ein „studirter“ Mann ist und mehr als ein gewöhnlicher Mann gelernt hat, wohl auch — wenns weit gekommen ist — in der Verwaltung des Schulwesens seines Kirchspiels einigen Eifer und eine gewisse Geschicklichkeit an den Tag gelegt hat, taugt darum noch nicht zu einem Seminarlehrer oder gar Seminardirektor. „Die Bildungsweise und Lebensrichtung der Theologen“, äußert sich Diesternweg, „ist in der Regel so verschieden von der Bildungsweise und Lebensrichtung,

¹⁾ Vgl. R. Schmidt, Zur Reform der Lehrerseminare. S. 13.

die man von dem praktischen Lehrer zu fordern hat, daß man von einem Theologen, welcher sich um das Lehramt, besonders an einem Seminare, bewirbt, die genaueste Nachweisung seiner Befähigung, die stärksten Garantien verlangen sollte.“¹⁾ Durch lateinische und griechische Stunden und die Vorlesungen der Universität hindurchgegangen, hat er weiter nichts kennen gelernt, als das gelehrte Wissen und die Universitätsmethode und sieht nun sein Rathgeber im Seminare nur zu gern als eine Lehr- und Dozirkanzel an, von der herab er in natürlicher Liebe zur „Wissenschaft“ und mit Verachtung alles „elementarischen Krams“ alles so vorträgt, wie er es während seiner Gymnasial- und Universitätszeit gesehen und erlebt hat; von methodischer und didaktischer Einsicht und Gewandtheit, sowie von einem Verständnisse für die wirklichen Bedürfnisse der Volksschule aber ist so gut wie keine Spur vorhanden; und kommt dann noch jene aller Orten gepflegte und begünstigte positive Glaubensrichtung hinzu, welche alles davon Abweichende für irrig und kegerisch hält, welche die ursprüngliche Verderbtheit der menschlichen Natur zu ihrem Grunddogma gemacht hat und darum nichts von einer freien, naturgemäßen Entwicklung und Entfaltung von innen heraus weiß, sondern alles von dem Darbieten und Aneignen der „Gnade“, d. i. von dem gläubigen Annehmen der kirchlichen Lehrsätze erwartet, so ist das Maß der Untauglichkeit für das Amt eines Seminarlehrers zum Ueberlaufen voll. Um geistesfrische und geweckte, denkende und prüfende, praktisch geschickte und gewandte Lehrer zu bilden, muß ein Theolog von heute zuvor gründlich unlernen; er muß das Gewand der spezifischen Theologie vollständig ausziehen und mit freiem Blicke die Zeit überschauen und begreifen können; er muß als praktischer Volksschullehrer durchgebildet sein, die Leiden und Freuden des Lehrerslebens selbst gekostet haben und die Seminarlehrerstelle nicht als bloßen Durchgangsposten, als Steigebügel zu einer einträglichen Pfründe ansehen, sondern als seinen von innerem Drange ergriffenen eigentlichen Lebensberuf erkannt haben. Sind diese Bedingungen erfüllt, so wird man sicherlich nichts gegen die Wahl der Seminarlehrer aus „geistlichem“ Stande einzuwenden haben.

Blickt man nun auf die praktischen Schulmänner, auf die Volksschullehrer und ihre Befähigung zum Seminarlehrerberufe, so kann für dieselbe das methodische Geschick, die praktische Gewandtheit nicht allein maßgebend sein, vielmehr darf die andere Seite: der wissenschaft-

¹⁾ Vgl. Diesterweg, Zur Lehrerbildung 2c. S. 25.

liche Sinn und die wissenschaftliche Bildung nicht als gleichgiltig angesehen werden. Wer bloß durch langjährige Praxis sich eine glänzende Routine im Schulehalten erworben hat, geschickt eine Sache zu behandeln weiß, für verschiedene Fälle die geeigneten Handgriffe bereit hält, wohl gar seine Kunst in kleinlicher Methodenträumerie sucht, oder sich in schulmeisterlicher Pedanterie vereinselt hat, aber jeder tieferen wissenschaftlichen Bildung ermangelt, wird höchstens leichte Praktikanten, handwerklernde Routiniers, oberflächliche Halbwisser, nicht aber ihren Beruf klar und bewußt erkennende und ausübende Pädagogen bilden. Wo man darum bei Besetzung von Seminarämtern auf Volksschullehrer sein Auge richtet, da frage man nicht bloß nach ihrer praktischen Fähigkeit, sondern vornehmlich auch nach ihren wissenschaftlichen Leistungen, nach ihrer wissenschaftlichen Tüchtigkeit.

Daß die „wissenschaftlichen Leistungen“ allein den Maßstab der Tüchtigkeit für den Beruf als Seminarlehrer oder Seminaradministrator abgeben dürften, ist nach allem Früheren wohl von selbst abgewiesen. Es kann sich einer, anderen gegenüber, durch seine literarische Thätigkeit recht vortheilhaft hervorgethan haben, ohne daß ihm deshalb das Prädikat wirklicher pädagogischer Tüchtigkeit zukäme; denn die geschickte Behandlung pädagogischer Fragen setzt immer die nöthige Bekanntschaft mit der Theorie voraus; aber ein noch so ausgezeichnete Theoretiker kann, wo es auf die Umsetzung der Theorie in die Praxis ankommt, der unpraktischste, einseitigste, verschrobenste Mann sein, zumal wenn er ohne genügende Erfahrung und ohne Berücksichtigung der tatsächlichen Verhältnisse seinen Abstraktionen blind nachgeht. Wie oft hat man sich, namentlich bei der Wahl von Direktoren, mit solchen „Literaten“ betrogen. Was namentlich den Direktor des Seminars betrifft, so darf er nicht bloß ein durch theoretische Ueberlegungen gewonnenes, der Zeit und der Wissenschaft entsprechendes Ideal sowohl eines Seminars als einer Schule im Kopfe haben, sondern er muß auch Organisationstalent, praktischen Blick und dibattisches Geschick genug besitzen, um das Seminar, wie die Seminarische seinem Ideale entsprechend gestalten, um, wo es bei der Ausführung stockt, unterstützen, wo es fehlt, mit sicherer Hand eingreifen, wo es die Verhältnisse erheischen, entwickelnd fortbauen zu können. Kurz, was wir oben von der Methode im Seminare sagten, daß sich bei ihr Theorie und Praxis innig durchdringen müsse, das gilt auch für den Seminaradministrator und die Seminarlehrer im allgemeinen: in ihnen müssen sich durch wissenschaftliches Studium und praktische Thätigkeit Theorie und Praxis bereits durchdrungen haben und ein

wohlgefügtes Ganzes echt pädagogischer Bildung ausmachen. — Erfüllt einer die Anforderungen der wissenschaftlichen und praktischen Durchbildung, dann ist es auch gleichgiltig, ob er Theologe oder Nichttheologe, Studirter oder Nichtstudirter ist.

So durchgebildete Lehrer für das Seminar zu finden, mag unter Umständen seine Schwierigkeit haben; aber man würde sie überall zu finden in der Lage gewesen sein, wenn man nur sie zu suchen immer den redlichen Willen gehabt hätte. In jedem Lande giebt es, trotz der schlechten Seminare, doch immerhin noch eine hinreichende Anzahl von Lehrern, die, früher durchs Seminar gegangen und von wissenschaftlichem Eifer befeelt, theils durch nachmalige regelrechte Universitätsstudien, theils durch fleißiges Privatstudium sich in der Wissenschaft umgesehen und heimisch gemacht haben und der praktischen Befähigung und Bewährung nicht entbehren, und auch die freier denkenden, gesinnungstreuen Theologen, die sich aus Abneigung gegen die herrschende theologische Richtung und aus innerem Drange dem Schulamte widmeten und sich in die pädagogische Theorie und Praxis eingearbeitet haben, sind noch nicht ausgestorben; — aber man übersah sie; bei dem Drängen auf „Rechtgläubigkeit“, die den Maßstab der Befähigung für das Amt eines Seminarlehrers abgab, konnte man sie nicht gebrauchen. So ist es gekommen, daß man als Seminarlehrer, und insbesondere als Seminar Direktoren, die den Mittel- und Schwerpunkt des ganzen Seminarorganismus bilden, vorwiegend — oft ganz junge — Theologen anstellte, von denen man die Beweise streng kirchlicher Gesinnung in den Händen hatte, mochten sie nun von der Pädagogik und ihrer Wissenschaft, vom Volksschulwesen und seiner Praxis etwas verstehen oder nicht; giebt's ja doch der Herr den Seinen im Schlafe, und kommt ja, nach Palmer, die Lehr- und Erzieherweisheit jedem Christen in dem Grade zu, „als er in Wahrheit ein Christ ist“, und wird, „sobald für ihn der Erzieherberuf beginnt, durch den Beruf selber in ihm gewekt“! ¹⁾ Stieg man aber doch einmal in die niederen Regionen herab, um einen Volksschullehrer ans Seminar zu berufen, so mußte man wenigstens seiner kirchlichen Richtung sicher sein. Unter solchen Umständen war es nicht zu verwundern, daß einzelne Fächer, insbesondere die Naturwissenschaften, nicht selten von Männern erteilt wurden, welche nach ihrem Bildungsgange dieselben nicht einmal in der

¹⁾ Vgl. Palmer, Evangelische Pädagogik. Stuttgart 1853. I. Abth. S. 121.

Hauptfache kannten, geschweige nach ihren einzelnen Seiten durchdrungen hatten und beherrschten, mithin auch ihre Schüler nicht wissenschaftlich anzuregen und zu vertiefen vermochten; daß auch die früheren Leistungen der Seminare in methodischer Hinsicht in bedenkliche Abnahme gerietben; daß die Seminare zu Stätten des Auswendiglernens und Andozirens, frommer Andachtsübungen und Gebetsexerzitien, statt zu Stätten pädagogischer Aus- und Durchbildung und echt evangelischer Freiheit wurden, daß der freie, wissenschaftliche Sinn und Geist die Lehrerbildungsanstalten verließ und „ein finsterner Geist durch dieses Haus“ ging. ¹⁾

¹⁾ Nach einer Mittheilung Stiehl's, des Vaters der Regulative, in seinem „Zentralblatte“ von 1870 über die Zahl der Theologen an den preussischen Seminaren waren von den Direktoren der 64 Seminare in den älteren preussischen Provinzen 59 Theologen, und von den Direktoren der 16 Seminare in den drei neuen Provinzen hatten nur zwei nicht Theologie studirt. In anderen Ländern war das eben so. Der „Wegweiser“ Eduard Sack, dem wir diese Notiz aus Nr. 4, Jahrg. 1870, S. 29f. entnehmen, bemerkt dazu: „Also nun wissen wir, wie es steht, und auch, warum unsere Seminare so furchtbar heruntergekommen sind.“

In Sachsen ist man der Forderung, bei der Anstellung von Seminarlehrern nicht immer bloß Theologen zu begünstigen, sondern vor allem auf wissenschaftlich ebenso, wie praktisch tüchtige Schulmänner sein Augenmerk zu richten, scheinbar näher gekommen, seitdem die Regierung „einzelnen, besonders tüchtigen Lehrern“ behufs „ihrer höheren Ausbildung für den Lehrerberuf“ den Besuch der Universität Leipzig nachgelassen hat. Dem Ministerium hatte sich nämlich die Wahrnehmung aufgebrängt, daß, „während die Anforderungen an die Leistungen der Volksschule von Jahr zu Jahr wachsen und in dessen Folge namentlich an die Direktoren und Oberlehrer an Bürgerschulen Ansprüche auf umfassendere Berufsbildung gemacht werden, als die Schullehrerseminare dieselbe gewähren können und ihrer eigentlichen Bestimmung gemäß gewähren sollen“, gleichzeitig auch „die Zahl an akademisch gebildeten Männern, die sich bisher, wenn auch in der Regel in der Hoffnung auf spätere Anstellung in geistlichen Aemtern, zu derartigen Stellen meldeten, sich wesentlich gemindert“ habe. „Um nun dem hierdurch mehr und mehr fühlbar gewordenen Bedürfnisse möglichst abzuhelfen und zugleich demjenigen Theile des Lehrerstandes, welcher, auf den Seminaren vorgebildet, seine Thätigkeit der Volksschule dauernd und ausschließlich zuwenden, die Fähigkeit zu gewähren, sich die für die oben bezeichneten Stellen erforderliche allgemeine und höhere Bildung anzueignen“, gestattete die Regierung durch eine Kultusministerialverordnung vom 1. Juni 1865 denjenigen Lehrern, welche beim Abgange vom Seminare die Jensuren I (vorzüglich), oder mindestens II* (gut mit Auszeichnung), erhalten hätten und zwei Jahre als Hilfslehrer thätig gewesen wären, zwei hinter einander folgende Jahre hindurch den Besuch der Universität, welchen eine dem Examen für Kandidaten des höheren Schulamtes analoge Prüfung abschließen sollte. Diese Gelegenheit haben denn auch zahlreiche junge Lehrer benutzt, und

Als nothwendig erscheint es, bei der Wahl der Seminarlehrer mit darauf zu sehen, daß dieselben in einem speziellen Fache ganz besonders zu Hause sind, um in demselben, einem Fachmanne gleich, vorwiegend am Seminare

sind theils unmittelbar, theils bald nach Ablegung ihrer Kandidatenprüfung bei der Universität von der Regierung als Lehrer an Realschulen und Seminaren untergebracht worden. So erfreulich nun auch die den Lehrern ertheilte Erlaubniß zu Universitätsstudien an und für sich ist, insofern sie denselben eine Erweiterung ihrer Bildung ermöglicht, so Bedenken erregend ist doch die Anwendung, welche die Regierung von dieser neuen Einrichtung, namentlich hinsichtlich der Seminare, davon gemacht hat. Allerdings ist ihr jetzt die „Fügligkeit“ gewährt, den Anforderungen an die Seminarlehrer gegenüber zu erklären: „Was wollt ihr denn? Wir stellen ja jetzt an den Seminaren Lehrer an, welche „praktisch“ gebildet sind und ihre „wissenschaftliche“ Befähigung sich auf der Universität geholt haben; und da seid ihr immer noch nicht zufrieden?“ — Aber ob die Seminare eine thatsächlich ausreichende Grundlage für wirklich wissenschaftliche Studien bieten, und ob die durch einen zweijährigen Universitätsbesuch erlangte „wissenschaftliche Tüchtigkeit“, sowie die während der kurzen Hilfslehrerthätigkeit erworbene „praktische Durchbildung“ in der That derart ist, wie man sie bei einem Seminar- und Musterlehrer verlangen und voraussetzen darf, das ist doch wohl noch sehr die Frage. Uns sind Beispiele bekannt, daß praktisch gerabezu unerfahrene und ungeschickte Jünglinge, die nicht im Stande waren, eine mittlere Knabenklasse zu beherrschen, im Handumdrehen Seminarlehrer waren. Mit solchem Gebrauche macht man den Forderungen der Zeit bloß scheinbare, aber keine thatsächlichen Zugeständnisse. Außerdem hat die Gestattung des Universitätsstudiums noch eine große Unbilligkeit und Ungerechtigkeit gegen die vor 1865 vom Seminare abgegangenen Lehrer zur Folge gehabt. Es gab nämlich in Sachsen eine Reihe von Seminaren, welche die Zensuren I und II* grundsätzlich niemals gaben, um die jungen Leute nicht übermüthig und dunkelhaft zu machen; die gewöhnliche Zensur war bei ihnen III* (genügend mit Auszeichnung), und nur ein paar besonders gut gelittene und „würdige“ Böglinge jeder Klasse trugen als lebendige Beweise des Satzes: „Nulla regula sine exceptione“ die Zensur II (gut) davon. Infolge der fraglichen Ministerialverordnung nun sahen sich diese Seminare seit 1865 in die Nothwendigkeit versetzt, die Zensuren in die Höhe zu schrauben und von jetzt ab auch die Zensurgrade I und II* in Anwendung zu bringen. Obgleich nun bei einer solchen Wendung der Dinge die vor 1865 mit den Zensuren II und III* abgegangenen Lehrer in ihrer Durchschnittsbildung hinter den nach 1865 mit den Zensuren I und II* entlassenen Seminarzöglingen sicher nicht zurückstehen, ist ihnen dennoch durch die Bestimmungen jener Ministerialverfügung die Berechtigung zum Universitätsbesuche völlig abgeschnitten, und außerdem müssen sie es ruhig über sich ergehen lassen, daß ihnen überall da, wo man, wie bei Anstellungen, auf die betrügliche Zensurziffer noch einen besonderen Werth legen zu müssen glaubt und mit den Verhältnissen unbekannt ist, die später abgegangenen Lehrer den Rang ablaufen. — Das sind einige der Schattenseiten der neuen vielgerühmten und hochgepriesenen Einrichtung.

thätig zu sein. Wir sagen vorwiegend; denn es kann sich nothwendig machen und wird sich für jeden vortheilhaft erweisen, auch in anderen Unterrichtsstunden lehrend thätig zu sein; wir erlangen aber in jedem Lehrer den Vertreter eines besonderen Faches, einen Fachmann, einmal, weil bei der Ausdehnung menschlichen Wissens es keinem möglich ist, alle Fächer gleichmäßig so zu beherrschen und zu durchbringen, wie es das höher gesteckte Ziel der Lehrerbildung erheischt, und Fächer wie z. B. Naturwissenschaften, deutsche Sprache und Literatur, Musik und Pädagogik mit ihren Hilfswissenschaften einen Mann verlangen, der dieselben vollkommen, und nicht bloß oberflächlich in seiner Gewalt hat, um anregend auf die Zöglinge zu wirken, — und dann, weil der Unterricht eines Faches in der Hand sehr verschiedener Lehrer, zumal bei ungleicher Befähigung zur Ertheilung desselben, nicht geringe Gefahr läuft, recht weit auseinander zu gehen. Wenn man aus dem Fachsysteme im Seminare dieselben Gefahren für Disziplin, Erziehung, religiöse Bildung u. hervorgehen sieht, wie in der Volksschule,¹⁾ so übersieht man auf der einen Seite die wesentlich andere Bildungsstufe der Seminarzöglinge im Verhältniß zu der der Volksschüler, und auf der andern Seite läßt sich jenen Gefahren durch andere Vorkehrungen viel leichter begegnen; sicher aber werden dieselben auf der beregten Stufe durch die Vortheile des Fachsystems mehr als aufgewogen.

Hat man tüchtige, durchgebildete Lehrer am Seminare und einen bewährten Pädagogen an der Spitze, so ist es gar nicht einmal nothwendig, daß, wie man es verlangt hat,²⁾ der Religionslehrer ein Geistlicher, ein Theologe ist. Es würde ein schlimmes Licht auf den Direktor werfen, wenn er nicht geeignet wäre, neben den pädagogischen Fächern den Religionsunterricht eben so gründlich und belebend (und jedenfalls pädagogischer) als ein Theologe zu ertheilen. Nur in dem Falle würde die Besorgung des Religionsunterrichtes durch einen Geistlichen angezeigt sein, wenn ein Seminar Zöglinge verschiedener Konfessionen hat, so daß der Direktor nur einem Theile der Zöglinge den Religionsunterricht seiner Konfession ertheilen könnte, während der andere Theil damit an einen Theologen der entsprechenden Kirche zu weisen wäre.³⁾

Zwischen den Seminarlehrern, die Männer im echten Sinne des Wortes sein sollen, muß natürlich die größte Eintracht, die

¹⁾ Vgl. Steglich, a. a. D., S. 126.

²⁾ Vgl. Foncamp, Die Schullehrerseminare u. Coeff 1849. S. 32.

³⁾ Vgl. S. 27.

innigste Uebereinstimmung bestehen. Wenn auch der Einzelne einen speziellen Gegenstand, den er aus besonderer Neigung vorwiegend gepflegt und angebaut hat und in dem daher seine größte Stärke liegt, als Hauptfach seiner Thätigkeit angewiesen erhält, so darf doch keiner abgefordert für sich wirken, um die einheitliche harmonische Bildung nicht zu schädigen. Keiner muß fürchten oder streben dürfen, die Wirksamkeit des anderen zu paralytisiren, die weltlichen Interessen mit den religiösen in Konflikt zu setzen u. dgl. Das einträchtige, gedeihliche Zusammenwirken aller wird neben dem freien persönlichen Verkehre besonders gefördert durch öftere Konferenzen, zu denen nach Umständen auch die Klassenlehrer der Seminarschule zu ziehen sind. Hier werden alle, das Seminar, wie die Seminarschule berührenden wichtigeren Dinge, die Lehrgegenstände, die Methode, die Lehrmittel, das Verhalten und die Behandlung der Zöglinge u. der Besprechung, Verathung und Verständigung unterzogen; dabei hat einer des anderen Ansichten zu achten und zu ehren, keiner darf sich etwas besseres zu sein dünken, als der andere, auch der Direktor nicht, jedem Einzelnen muß die Freiheit der Meinung und die Selbständigkeit der Ueberzeugung gesichert sein. Es ist durchaus verwerflich, für den Direktor besondere oberherrliche Befugnisse in Anspruch zu nehmen und, wie man es gethan hat, nicht bloß die Anstellung eines theologisch gebildeten Direktors, sondern auch die Anstellung theologischer Seminarlehrer neben „einigen“ nicht theologischen dadurch mit zu rechtfertigen, daß die Seminaristen das Verhältniß beider zu einander „als ein Vorbild des Verhältnisses“ auffassen lernten, „in welchem der Schullehrer zu seinem Pfarrer steht, zumal wenn die theologischen Lehrer bisweilen predigen und vom Seminare in ein geistliches Amt übergehen“. ¹⁾ Eine solche willkürliche, von geistlichem Amtsstolze eingegebene Ueber- und Unterordnung der Lehrer nach ihrem Bildungsgange und eine durch nichts gerechtfertigte Bevorzugung der Theologen kann nur dazu dienen, die Drachensaat des Unfriedens auszustreuen und groß zu ziehen, nimmermehr aber den Geist der Uebereinstimmung und Harmonie der Lehrer zu fördern und zu stärken, die sich im gemeinsamen Streben nach einem und demselben hohen Ziele organisch verbunden wissen sollen. Der einmüthige, gleiche Sinn kann nur dadurch genährt und erhalten werden, daß nicht etwa einzig und allein die Ansicht des Direktors als unfehlbare den Ausschlag giebt, sondern jederzeit die Ueberzeugung des gesamten

¹⁾ Vgl. Steglich, a. a. O., S. 129 ff.

Lehrerkollegiums Geltung erlangt; daß der Direktor nicht von oben her administriert, dekretirt und regiert, sondern stets in Uebereinstimmung mit den übrigen Lehrern handelt; daß er diese nicht als seine unterthänigen Gehilfen, oder als bloße Stundengeber ansieht, sondern sich nur als *primus inter pares* betrachtet.

Der Geist der Ordnung, der Eintracht, der Uebereinstimmung, des Friedens, welcher das Lehrerkollegium des Seminars beseelt, trägt sich auch auf die ganze Anstalt über, und darum kann für die Erhaltung und Anbahnung desselben durch gegenseitige Achtung und allgemeine Gleichberechtigung nicht genug gethan werden. Durch den Geist, der in ihr lebt, wirkt die Anstalt gerade am meisten, am nachrücklichsten und nachhaltigsten auf die Zöglinge. Wird aber der eine Lehrer, z. B. der Theologe, für wichtiger angesehen und behandelt als der andere, so wird der letztere leicht auch von den Zöglingen geringer geschätzt und verliert seine Autorität, oder, was noch schlimmer ist, wie unter den Lehrern, so bilden sich auch unter den Seminaristen einander feindlich gegenüber stehende Parteien, welche aus Anhänglichkeit an diesen oder jenen Lehrer gerade die von demselben eingeschlagene Richtung vertreten und verfolgen, und so geht zuletzt alles aus einander, wenn noch dazu die Zöglinge in einem Hause beisammen wohnen.

Welche unheilvollen Früchte die blinde Bevorzugung der Theologen tragen kann, zeigt recht deutlich das Schicksal eines der größten und trefflichsten Seminare, des evangelischen Seminars zu Breslau.¹⁾ Indem die Regierung den Pastor Gerlach zum Direktor desselben wählte, beging sie einen schwer zu entschuldigenden Fehlgriff. Denn obwohl er hinsichtlich seiner religiösen Richtung ein Mann nach dem Herzen der Regierung war, besaß er doch weder die erforderliche Bekanntschaft mit dem Schul-, am allerwenigsten mit dem Seminarwesen, noch auch das genügende pädagogische Geschick und den rechten Takt. Vermochte schon seine pädagogische Unerfahrenheit ihm nicht das Vertrauen der Zöglinge zu gewinnen, so stieß noch mehr seine rücksichtslose Behandlung die Seminaristen ab und trieb sie zuletzt zur Opposition. Und als er in persönlicher Verbitterung die Entlassung einer ganzen Klasse

¹⁾ Vgl. oben S. 2, S. 46; desgleichen Scholz, Meine Erlebnisse als Schulmann, 2. Aufl. 1862. S. 218 ff. und S. 243 ff. — Derselbe, Zur Geschichte des aufgelösten lgl. evang. Schullehrerseminars zu Breslau. Breslau 1846; ebenso „Die ersten Keime zur Auflösung des lgl. evangel. Schullehrerseminars zu Breslau“ dargestellt von einem ehemaligen Zöglinge der Anstalt.“ Leipzig 1846.

durchgesetzt hatte, die sich mit zwei aus ihrer Mitte gestoßenen Mitschülern solidarisch verbunden erklärt hatte, schob die Regierung um ihren Mann trotz seiner Unfähigkeit nicht fallen zu lassen, die Schulden erfahrenen und bewährten Seminarlehrern in die Schutze, die den Direktor bei seinem ebenso takt- als schonungslosen Gebahren nicht tapfer genug zu sekundiren vermocht, sondern von den äußersten Mitteln bittend abgemahnt hatten, und löste das Seminar — Scholz nennt es mit Recht eine schwachvolle Maßregel — im Januar 1846 auf. Ob ähnliche Maßnahmen heute noch möglich wären, mag sich jeder selbst beantworten; aber es ist wohl der pädagogische Unverstand auf die Spitze getrieben, wenn man um eines einzigen Mannes willen — sei er nun Leiter oder nur Lehrer des Seminars — eine ganze Anstalt zu Grunde richtet, statt diesen Einzelnen, sobald seine Unfähigkeit dargethan ist, sobald als möglich seiner Stelle zu entheben.¹⁾

§. 25.

Das Seminarleben. *

Wenn die Pädagogik schon im allgemeinen die Vorzüge der öffentlichen Erziehung vor der Privaterziehung längst anerkannt und

¹⁾ Wie sehr die Theologen als Seminar Direktoren auf ihre Würde stolz sein können, zeigt recht deutlich das Beispiel Steglich's. Offenbar die Maxime der preussischen Regierung in Sachen des Breslauer Seminars adoptirend, schreibt er in seinem „Bildungsgang des Volksschullehrers“ (Dresden 1857) S. 130: „Wenn einzelne Lehrer eine oppositionelle Stellung gegen den Direktor einnehmen, so wird die Anstalt innerlich zerrüttet, und kann dieses unglückliche Verhältniß nicht geändert werden, so bleibt nichts übrig, als das Seminar aufzulösen!“ Man sollte meinen, schon der gesunde Menschenverstand müßte den Nachsatz so vollenden: „so bleibt nichts übrig, als die Schuldigen, seien es nun die betreffenden Lehrer, oder sei es der Direktor, baldigt zu entfernen“; und wenn eine Mehrzahl von Lehrern dem Direktor oppositionell gegenübersteht, so ist doch wohl anzunehmen, daß die Schuld am Direktor liegt, daß also dieser zu gehen hätte; — aber nein, nach der Logik des Theologen muß die Anstalt aufgelöst werden: „Thut nichts, der Jude wird verbrannt!“ Der Direktor muß gerettet werden; ihm müssen sich alle Lehrer „in freier Unterordnung“ fügen! Sollte aber der Direktor so ganz unfähig sein, daß sein Rücktritt zu wünschen wäre, so müßte dies, nach Steglich (a. a. D. S. 133), „mit möglichster Schonung des betreffenden Mannes und ohne sonstige Nachtheile für ihn geschehen“, während Hr. St., wo er von dem gleichen Verfahren bei bloßen Seminarlehrern redet, keine solche mildernde Einschränkung zu machen für nöthig hält. — Wozu auch für „kleine Leute“ solche Rücksichten! —

die hohe Bedeutung der im Schulleben liegenden erziehlichen Momente gewürdigt hat, insofern dasselbe durch eine Menge gemeinschaftlicher Interessen, durch die Gemeinschaft der Thätigkeit und der Aufgaben, der Lebensordnung und der Gesetze die Lust zur Arbeit mächtig anspornt, zum Gehorsam gegen die Gesetze der Gemeinschaft gewöhnt, eine annähernd richtige Schätzung der eigenen Kräfte begründet, die Theilnahme für die derselben Ordnung unterworfenen Genossen weckt, für verschiedene gefellige Fehler als treffliches Korrektiv dient, den Gemein Sinn pflanzt und nährt und so eine wichtige Vorbereitungs- und Uebergangsstufe zum öffentlichen Leben ist, so darf das Gleiche mit Recht von dem Seminarleben gelten, das unstreitig für die Lehrerbildung, namentlich nach gemüthlicher und gefelliger Seite hin, dieselbe Bedeutung besitzt. In ihm liegt eine Macht, die auf jeden Einzelnen wirkt, ihn in seinem Thun und Denken, in seinem Fühlen und Wollen unmittelbar erfaßt und mit den anderen zusammenschließt, eine Macht, die, wenn sie rechter Art ist, auf Zucht und Sitte, auf Ordnung und freiwillige Unterordnung, auf die Bildung des Charakters und die Ausprägung der Individualität einen unwiderstehlichen Einfluß äußert. Diese Macht gründet sich nicht bloß auf das Weisammensein, auf die gemeinsame Thätigkeit, auf die gleichen Interessen zc., sondern sie wird hauptsächlich bedingt durch das Sich zusammenleben theils der Zöglinge untereinander, theils der Lehrer und der Zöglinge.

Erhellet hieraus, wie überaus wichtig die rechte Gestaltung des Seminarlebens ist, so ist für dieselbe noch ein Doppeltes in Betracht zu ziehen. Einmal stehen die Seminarzöglinge dem öffentlichen Leben so nahe, ja sie stehen bereits so mitten darin, daß ihnen mit Rücksicht darauf schon eine größere Freiheit der Bewegung einzuräumen ist, welche jede Absperrung, jede Absonderung vom Leben, für das die Zöglinge doch vorgebildet werden sollen, ausschließt; und dann macht sich in dem Alter, in welchem die Zöglinge stehen, mehr als zu einer anderen Zeit der Trieb geltend, das innere Geistesleben zu veräußerlichen, nach Außen hin sich zu bethätigen und in irgend welcher Weise gestaltend mit einzugreifen. Auch diesem Triebe muß nothwendig Rechnung getragen werden, wenn er nicht zum Schaden des Gemeinwohles ersticken, oder in verkehrte Bahnen einlenken soll; man muß ihm freien Raum gönnen, ihn unterstützen und leiten, ihn auf bestimmte Zielpunkte theils des öffentlichen, theils des beruflichen Lebens richten und im Dienste allgemeiner, wie spezieller Lebensinteressen sich auszugestalten und auszu- leben ihm gestatten.

Um nun das Seminarleben so einflussreich als möglich zu gestalten, ist es keineswegs geboten, nach einer Menge künstlicher Veranstaltungen sich anzusehen und allerhand eben so gesuchte Einrichtungen zu treffen, da diese, eben weil sie den Charakter des Erfünstelten und Gesuchten, also des Unnatürlichen an sich tragen, gerade ihres Zweckes am ehesten verfehlen müssen; vielmehr werden sich diejenigen Momente am besten empfehlen, die theils in dem gemeinschaftlichen Zusammenleben, theils in den weiteren Lebenskreisen reichlich genug sich darbieten und zur Anknüpfung und Ausnutzung ganz von selbst einladen. Schon die gemeinschaftlichen Ausflüge und Wanderungen, die zu etwelchem wissenschaftlichen Zwecke — z. B. zur systematischen Orientirung in der heimathlichen Natur — in die Nähe oder in weitere Entfernungen vom Seminarorte unternommen werden, sowie gemeinschaftliche Turn- und Sangesfahrten, die lediglich einer edlen und stärkenden Erholung gelten, sind vortreffliche Mittel, die Zöglinge enger zusammenzuschließen. Einer lernt sich da in den andern schiden und geht mit seinem inneren Leben hier mehr, dort weniger in die andern ein; die gemeinsame Freude erweitert das Herz, und selbst die kleinen Unannehmlichkeiten und Widerwärtigkeiten verbinden die Einzelnen fester mit einander. Dasselbe gilt von der gemeinsamen Feier von Festen, seien es nun kirchliche oder vaterländische oder nationale, die wegen ihrer allgemeinen Bedeutung in einem weiteren Kreise begangen werden, oder seien es den Heroen der Kunst, der Wissenschaft, der Freiheit gewidmete Gedenktage, die nur einen kleineren Kreis theilnehmender Festgenossen versammeln, oder seien es Erinnerungsfeierlichkeiten, die zur eigenen Bildungsanstalt in Bezug stehen oder berühmte Größen der Pädagogik betreffen und so den Blick auf den eigenen Beruf lenken, Begeisterung für denselben wecken und an dem Bilde edler Männer ideales Streben entzünden. Wenn solche Stunden feierlicher Erhebung des Gemüthes schon an sich das Bewußtsein des Zusammenhanges mit den größeren und engeren Lebensgemeinschaften in demselben Maße wach erhalten und stärken, als dieses Bewußtsein zugleich jene innere Erhebung trägt und fördert, so geben sie außerdem noch den Zöglingen willkommene Gelegenheit, sich, wenn auch nur durch musikalische und andere Vorträge, dabei zu bethätigen und an ihrem Theile zur Erhöhung der Feier beizutragen.

Werden sich derartige Feierlichkeiten, insbesondere Akte der zuletzt erwähnten Art, selbstverständlich zunächst auf das Seminar beschränken, so dürfen doch, wo es eine allgemeine Feier gilt, die Seminaristen

von der Theilnahme daran nicht zurückgehalten werden, vielmehr muß man ihnen Gelegenheit gewähren, ihre Interessen über den engeren Kreis hinaus zu erweitern. Was Waig von der Schule im allgemeinen sagt, daß sie nicht darf „den Zögling einengen, nicht absondern von dem, was außer der Schule steht“, weil sie sonst „keine Vorbildung für das öffentliche Leben“ giebt, sondern „sich zu ihm in einen Gegensatz“ stellt, „dessen Nachteile sich bald in einer eigenthümlichen Beschränktheit des Blickes und Interesses neben einem hohen Grade von Selbstzufriedenheit bei Lehrer und Schüler zeigen“,¹⁾ das gilt in noch höherem Grade vom Seminare; dieses darf erst recht nicht seine Zöglinge vom Verkehre mit dem Volke abziehen und dem frischen Leben, dem „lebenbigen Odem der neuesten und werdenden Geschichte“²⁾ entfremden, wenn die künftigen Lehrer wirklich mit dem Volke gehen und echter Volksbildung dienen sollen. Deshalb ist den Seminaristen die Betheiligung an allgemeinen Festen nicht zu verkümmern, zumal wenn sie vielleicht durch Aufführung von Festgesängen u. dgl. dabei mitwirken können, oder ihnen jede Theilnahme an einer allgemeinen Turner- oder Sängerschaft zu versagen, bei welcher auch andere Berufskreise vertreten sind. Ebenso sollte ihnen der Besuch einer Volksversammlung, in welcher öffentliche Fragen verhandelt werden, nicht schlechtweg abgeschnitten werden; denn als Staatsbürger muß auch der Lehrer eine politische Meinung haben, und das Volk lernt man nicht dadurch kennen, daß man hinter seinem Studirtische über das Volk liest und über „Volksstümliches“ schwärmt, sondern daß man sich selbst in und unter dem Volke bewegt. Und was endlich die Zeitungen betrifft, welche die „werdende Geschichte“ und die bei unseren komplizirten Verhältnissen oft aus der Ferne in die heimischen Kreise sich fortpflanzenden Bewegungen der Zeit und des Lebens verzeichnen, so müßte das Lesen derselben vom Seminare gerabezu vermittelt und geregelt werden. Wir würden es in dieser Hinsicht für durchaus zweckmäßig halten, daß einzelne Zeitungen, sowohl politische, als kirchliche und pädagogische, vom Seminar gehalten und den Zöglingen zur Lektüre überlassen würden. Bei der Wahl derselben dürfte aber nicht der Grundsatz gelten, bloß Blättern einer, etwa von oben begünstigten, Parteirichtung den Vorzug zu geben; im Gegentheile würde es sich empfehlen, aus jedem Gebiete wenigstens zwei Blätter von verschiedener, vielleicht gerade entgegenge-

¹⁾ Vgl. Waig, Allgemeine Pädagogik, Braunschweig 1852, S. 219.

²⁾ Honcamp, Die Schullehrerseminarien u. Soest 1849, S. 30.

letzter Richtung auszuwählen. Denn was wir oben hinsichtlich der Religion sagten,¹⁾ das gilt auch für die andern Gebiete: es ist besser, die Zöglinge lernen schon im Seminare die Gegensätze des Lebens kennen und beurtheilen, als daß sie später unbewußt und unbedacht in dieselben verstrickt werden, und sollen sie eine eigene Ueberzeugung sich bilden, so darf ihnen nicht durch eine Zeitung eine bestimmte Meinung zu recht gemacht werden, die sie dann wohl, — wie es leider heutzutage nur zu sehr gebräuchlich ist — gedankenlos zu der ihrigen machen, sondern sie müssen durch selbständige, unparteiische Prüfung der entgegengesetzten Ansichten das Wahre von dem Halbwahren und Falschen unterscheiden und jenes behalten lernen. Wie überhaupt bei aller Erziehung dem Zöglinge um so größere Freiheit in der Wahl des Umganges und der geselligen Beschäftigungen einzuräumen ist, je älter derselbe wird, so darf von dieser allgemeinen Regel auch der Seminarzögling keine Ausnahme machen. Nur in der Freiheit kann die Selbständigkeit sich entwickeln, kann das Selbstvertrauen wachsen, kann Kraft und Muth des Widerstandes für die Stürme des Lebens sich erproben.

Der Bischof Ehlert sagt in den „Charakterzügen aus dem Leben Friedrich Wilhelm III.“ von den Universitätsjahren: „Für die freie, ungehemmte und glücklichste Entwicklung jugendlicher, intellektueller und sittlicher Kräfte giebt es kein besseres, wirksameres, schöneres Mittel, als die goldene akademische Freiheit. Glückseliger, nie im Leben wiederkehrender Zustand, wo man frei von jedem lähmenden Zwange nur allein sich selbst, der Wissenschaft, der Freundschaft und Natur mit immer frohem Sinne angehört! Das Andenken daran segnet man noch im spätesten Alter!“²⁾ Beruht diese Aeußerung eines namhaften Mannes auf Wahrheit — und die Erfahrung bestätigt es tausendfältig — so muß man auch die Forderung größerer Freiheit für die Seminare als berechtigt anerkennen. Mit dieser Forderung ist keineswegs gemeint, daß das Seminarleben verbrämt werden solle mit jener ungemessenen Freiheit der Universitäten, die nur zu häufig in Roheit und Zuchtlosigkeit überschlägt — denn die wahre Freiheit ist nicht Gesetz- und Zügellosigkeit, sondern ist auch an Ordnung und Regel gebunden; aber was der gelehrte Stand an seinem Universitätsleben hat, das soll auch der Stand der Volksschullehrer an seinem Seminarleben haben: „Trotz aller Einfachheit und der sparsamen Gewöhnung seiner Zöglinge muß das Se-

¹⁾ Vgl. S. 13, S. 152 ff.

²⁾ Nach Naake, Pädag. Jahresbericht, 1849, S. 69.

minar doch einen Lichtpunkt in dem Leben derselben bilden, auf dem sie in ihrem ganzen Leben gern zurückblicken.“¹⁾)

Zu diesem Zwecke dürfen die Zöglinge nicht bloß auf Kommando ein Fest, eine gemeinsame Erholung, einen Spaziergang u. dgl. haben, es muß ihnen vielmehr frei stehen, auch einmal selbständig etwas zu unternehmen und den eigenen Impulsen zu folgen. Vor allem gilt das von den geselligen Freuden. Daß man — um an geringfügigere Dinge zu erinnern — den jungen Leuten den Besuch eines Bierhauses oder den Genuß einer Zigarre unter Androhung der härtesten Strafen, sogar der Verweisung aus der Anstalt, verbietet, halten wir für einen großen Mißgriff. Schon die Kriminalstatistik weist nach, daß die härtesten Strafen kein Schutzmittel gegen die damit bedrohten Verbrechen abgeben, wie viel weniger werden sie von Dingen abzuschrecken vermögen, welche bei der gegenwärtigen Lage der gesellschaftlichen Verhältnisse jebermann für natürliche und selbstverständliche Gewohnheiten betrachtet, und welche man selbst den Schülern der ersten Klassen bei höheren Schulen nachsieht! Und je strenger man dergleichen gesellschaftliche Gebräuche bei den Zöglingen rügt und bestraft, mit desto größerer Heimlichkeit werden sie gepflegt, wobei sich dann jener ekelhafte pseudo-burschikose Ton entfaltet, der um so mehr anwidert, zu je albernereu, läppischen Faxen und Nachäffereien er verleitet. Die Konferenzprotokolle der Seminare dürften über diesen Punkt mancherlei interessante Mittheilungen zu machen haben, und doch sind den Lehrerkollegien die schlimmsten Auswüchse in der Regel unbekannt geblieben. Und wie leicht hätte man so viele ärgerliche Auftritte vermeiden und so manchen üblen Ausschreitungen vorbeugen können, wenn man jene — sagen wir einmal mit den Zeloten: — „gesellschaftlichen Laster“ milder beurtheilt und nicht durch harte Strafbestimmungen in das mystische, für jeden Neuling aber um so verlockendere Halbdunkel heimlicher Verschwörungen gedrängt hätte., Also schon in diesen Dingen eine schickliche Freiheit!

Noch mehr muß das freilich in Sachen einer edleren Geselligkeit verlangt werden. Wenn sich die Zöglinge aus eigenem Antriebe zu einem Vereine, zu einem Kränzchen zusammenthun, um des Gesanges, oder der Literatur, oder irgend einer fremden Sprache zu pflegen, so ist das wohl nur mit Freuden zu begrüßen und gern zu unterstützen. Aber auch wo es sich um Veranstaltung einer musikalischen Unterhal-

¹⁾ Vgl. Curtmann, Die Schule und das Leben. 2. Aufl. Friedberg 1847, S. 117.

tung, einer theatralischen Aufführung, vielleicht vor einem dazu eingeladenen beschränkten Zuhörerkreise, ja sogar um ein an jene Produktionen sich anschließendes Tänzchen handelt, das mit den aus befreundeten Kreisen zugeführten jungen Damen ausgeführt wird, auch da sollte man die Zöglinge gewähren lassen und ihnen helfend und rathend an die Hand gehen. Denn solche selbständige, zwanglose, freie Unternehmungen erhalten frisch und froh, erhöhen das Gefühl der Zusammengehörigkeit, schlingen um die Einzelnen das Band warmer Herzensfreundschaft und machen den Zöglingen die Anstalt, die ihnen, soweit der allgemeine Zweck nicht Schaden leidet, ihre geselligen Freuden gönnt und sie dabei freundlich unterstützt, für das ganze Leben lieb und werth. Daß man den Seminarzöglingen alle geselligen Freuden verkümmert und abgeschnitten und ihnen z. B. das Tanzenlernen und das Tanzen überhaupt mit den strengsten Strafen untersagt hat, statt es ihnen, wie es andere Anstalten bei ihren Zöglingen thun, ohne Umstände zu erlauben, ja es sogar selbst anzuregen, das ist ein schlimmer pädagogischer Fehlgriß gewesen, der auf die menschliche Natur keine Rücksicht genommen und sich darum häufig bitter genug gerächt hat. Die Freude gehört dem Jugendalter von selbst zu; sie ihm unterbinden oder verleiden, heißt einen mächtigen, das ganze Leben erfrischenden Quell verschütten. In den Jugendfreuden aber zählt auch der Tanz, und wer in seiner Jugend nicht eine Zeit gehabt hat, wo er an ihm sich erfreute, der ist in seinem ganzen Zuschnitte schon verpsuscht gewesen. Das Tanzenlernen ist schon an sich empfehlenswerth, weil es den Bewegungen des Körpers eine anständige Freiheit, Leichtigkeit und Grazie verleiht, außerdem vermittelt es den Verkehr mit den Frauen, der auf das jugendliche Gemüth so belebend und veredelnd einzuwirken vermag; und ein gefälliger Anstand, namentlich auch der Damenwelt gegenüber, ist sicherlich keinem mehr zu wünschen, als dem Lehrer. Wo soll aber ein freieres schickliches Benehmen erworben werden, wenn man den Seminaristen jedes unschuldige Tänzchen und jeden noch so reinen Verkehr mit dem schönen Geschlechte bei härtester Ahndung verbietet? Daß der erste beste Dorfanzboden mit Knechten und Mägden nicht der rechte Platz dazu ist, sieht wohl jeder ein; will man aber die jungen Leute nicht zu guter Letzt dahin drängen, nun wohl, so muß das Seminar selbst durch freundliches Entgegenkommen und Eingehen auf die unverfänglichen Triebe der Jugend, und mittelst des dadurch zugleich erlangten Einflusses auf die Beraustaltungen der oben gedachten Art möglichen Ausartungen vorzubeugen

und das sicher Schädliche eines unwählerischen Umganges zu verhüten suchen.

„Wer in solchen Veranstaltungen“ — schreibt der würdige und erfahrene Scholz — „eine Entwürdigung der Bildungsanstalt erblickt, oder sie als eine Begünstigung und Förderung der Trivoltät erklärt, der gehört zu den Abgestorbenen und Abgelebten in diesem Leben, der keine Freude mehr an der unschuldigen Freude junger Leute findet. Glaubt man denn, daß solche Vergnügungen, zumal wenn sie unter so väterlicher Leitung vor sich gehen, das Herz verderben, die Gesinnung entchristlichen? Hinter einer sauerdüpfigen Miene liegt nicht selten eine recht gemeine unsittliche Gesinnung verborgen, die heimlich ihr Unwesen treibt.“¹⁾ Allerdings liebt man es auch heutzutage noch, eine ernste und strenge Frömmigkeit herauszubeißen, indem man die Gestattung solcher unschuldigen Vergnügen für einer Behranstalt unwürdig, weil diese Freuden selbst für sündlich erklärt; allein die „Frömmigkeit,“ die man ehemals verschämt im Herzen trug, wohnt heute vielfach auf unverschämter Lippe, während die Heiterkeit, die man sonst frei auf der Lippe trug, einer verhaltenen Lust im Herzen Platz gemacht hat. Wer nicht auch noch in den „gefesten“ Jahren einmal, wie der „Alte von Rodach“ (Sup. Hohnbaum) zu sagen pflegte, „aus voller Brust auch schreien“ kann, um dessen Frömmigkeit ist es auch nicht recht bestellt. — Aber es fehlt auch nicht an besorgten Gemüthern, die solche „weltliche“ Freuden um deswillen mißbilligen, weil sie aus ihnen die schlimmsten Gefahren für die Sittlichkeit, allerlei geschlechtliche Verirrungen, Anknüpfungen von Liebchaften u. s. w. für die jungen Leute hervorgehen sehen. Als ob nicht die künstliche Absperrungen vom weiblichen Geschlechte gerade zu den größten Verirrungen des Geschlechts-triebes führte und viel öfter in unnatürliche Laster verstrickte, als vor natürlichen Fehltritten bewahrte! Noch immer sind die zuverlässigsten Bewahrer der Zucht und Sitte die Frauen selbst gewesen,

„Denn ihnen ist am meisten dran gelegen,
Daß alles wohl sich zieme, was geschieht.
Die Schicklichkeit umgiebt mit einer Mauer
Das zarte, leicht verletzliche Geschlecht“ —

wie Göthe in seinem Tasso die Prinzessin sagen läßt, und — wie Schiller in in der Würde der Frauen sagt —

¹⁾ Vgl. Scholz, Meine Erlebnisse 2c., S. 208 ff.

„— in der Grazie züchtigem Schleier
Nähren sie wachsam das ewige Feuer
Schöner Gefühle mit heiliger Hand.“

„Es giebt“, schreibt Böw überaus treffend „gegen die Versuchungen des stärksten aller Triebe kein anderes Schutzmittel, als einen durch Sitte und Scham geregelten, in die reine Höhe einer gewissen Idealität erhobenen Verkehr mit reinen und edlen Frauen. Der Jüngling, der im täglichen Verkehre mit einer heilig verehrten Mutter, mit einer geliebten Schwester die tief wirkenden sittlichen Einbrüche der Weiblichkeit in seine Seele aufnimmt, hütet sich, durch unreine Gedanken, Worte und Thaten das reine Gefühl zu profaniren, mit welchem er diesen geehrten und geliebten Personen gegenüber steht. Und wo ihm diese gottberufenen Tugendwächterinnen fehlen, da muß eine, wenn auch ins Ziellose verlaufende, reine Jugendliebe ihm Ersatz gewähren, damit er sich durch diese Liebe und für diese Liebe rein erhalte.“¹⁾ Schon die bloße Gegenwart eines unverdorbenen Mädchens vermag alle unlauteren Begierden zurückzudrängen; ihrer schamhaften Sittsamkeit bringt auch der Freche noch seinen Tribut dar, und wie manchen hat die wohlthätige Macht einer stillen Liebe vor den Verirrungen bewahrt, denen andere neben ihm ohne eine solche natürliche Schutzwehr zum Opfer fielen! Denn wenn zur Zeit des erwachenden Geschlechtstriebes nicht das Ideal echter Weiblichkeit im Herzen Wache hält, so beginnt die erregte Phantasie ihr wildes Spiel zu treiben; ihre Bilder streifen das Gewand züchtiger Scham, das sie wohl anfangs noch umhüllte, mehr und mehr ab und tauchen sich in die Sinn und Verstand berücksichtigenden Farben niedrigster Lust; unstät treiben die Gedanken auf dem Meer der Leidenschaft, lauern und verfolgen sie alle geschlechtlichen Andeutungen und Aufschlüsse, lüstern graben sie in Schrift und Rede unsauberer Zweideutigkeiten nach, bis endlich im wilden Wirbel der Begierden willenlos der letzte Schritt über Zucht und Scham hinweggethan wird und die keusche Jugend trauernd ihr Antlitz verhüllt. Oder der fehlende Verkehr mit achtbaren Familien und gebildeten Mädchen hat jene Unbeholfenheit und Schwerfälligkeit des Benehmens zur Folge, die, sobald sie als gesellschaftlicher Mangel empfunden wird, Aengstlichkeit und Blödigkeit erzeugt und bewirkt, daß die jungen Leute, statt einen besseren und bildenden Umgang zu suchen, sich lieber „herunter halten zu den Niedrigen.“

¹⁾ Vgl. Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht, Jahrg. 1870, S. 480.

zu Gesellschaften und Personen — und seien es des Direktors eigene Dienstmädchen —, die auf schädliche Umgangsformen und bessere Lebensart keinen Anspruch erheben. Solche, der Fernhaltung von jeder besseren Gesellschaft und jedem edleren Vergnügen entspringende Gebrechen sind gewiß nicht geeignet, dem Lehrerstande Ehre einzutragen und sein Ansehen zu heben, und es muß daher geradezu als eine Pflicht der Seminare bezeichnet werden, die Pflege einer edlen Geselligkeit und eines bildenden gesellschaftlichen Umganges der Zöglinge mit in die Hand zu nehmen.

Das hängt nun freilich, wie überhaupt der ganze Geist des Seminarlebens, von dem Verhältnisse des Lehrerkollegiums zu den Seminarzöglingen ab. Damit dieses Verhältniß ein möglichst gedeihliches werde, müssen sich die Seminarlehrer immer vergegenwärtigen, daß sie es nicht mehr mit Schulkindern, sondern mit theils mündigen, theils der Mündigkeit entgegenreisenden Jünglingen zu thun haben, die eine andere und vorsichtiger Behandlung verlangen, als jene, und dann ist zu bedenken, daß, wie Jean Paul sagt, „Fetterkeit und Freudigkeit — und, setzen wir hinzu, gegenseitiges Vertrauen — der Himmel ist, unter dem alles gedeiht, Gift ausgenommen.“¹⁾ Zwar kann das Seminar, wie jede andere Anstalt, einer festen, jede Willkür, Zügellosigkeit und Schlawheit ausschließenden Ordnung nicht entbehren, und wenn jemand, so muß der künftige Lehrer dem (natürlich vernünftigen) Gesetze pünktlichen Gehorsam erweisen und seine persönlichen Neigungen und Launen dem Wohle des Gemeinlebens willig unterordnen lernen; aber bei aller Strenge und allem sittlichen Ernste, womit über Zucht und Ordnung im Seminare gewacht wird, braucht doch der Geist der Einsicht und Aufrichtigkeit, der Freundlichkeit und Humanität nicht zu fehlen. Junger Most braust, und wie die jugendlichen Geister einmal sind, wird es auch unter den Seminaristen ohne kleine gegenseitige Neckereien und muthwillige Streiche niemals ganz abgehen. Wo das nicht berücksichtigt wird, wo mürrische Kleinigkeitskrämerei leichte Verstöße zu sittlichen Verbrechen aufbläht, choleriche Schwarzseherei hinter flüchtigen Versehen, muthwilligen Späßen, taktlosen Verantwortungen u. böswillige Absichtlichkeit und sittliche Verborbenheit wittert, und griesgrämliche Pedanterie gleichgiltige Dinge wie grobe Vergehen behandelt und bestraft, da kann von einem guten Geiste nicht die Rede sein. Gesellt sich dann noch das Mißtrauen hinzu, das den Wegen der Semina-

¹⁾ Vgl. J. P. Levana, I, S. 46.

risten auf Schritt und Tritt nachspürt, das heimliche Angeberei willig annimmt und so ein nichtswürdiges Spionirsystem organisiert, und wird dazu noch Kopfhängerei und Frömmerei begünstigt, so ist jener ungesunde, zur unbarmherzigsten Ausreutung reife Zustand fertig, wie er bisher in den Seminaren leider nur zu oft heimisch gewesen ist. Man gehorcht dann den Befehlen nicht aus freien Stücken, sondern aus Zwang und Furcht, und alle die charakterverderbenden Giftpflanzen niedriger Heuchelei, gleisnerischer Augenbienererei, feiger Kriecherei und knechtischer Unterwürfigkeit schießen üppig empor und erzeugen Tücke, Niedertracht und heimliches, verstecktes Wesen, das den natürlichen Neigungen und Bedürfnissen, und seien es die unschuldigsten, um so ungezügelter im Geheimen und auf Schleichwegen zu genügen sucht, je weniger es, sie offen und maßvoll zu befriedigen, gestattet ist.

Aber auch dann kann sich kein glückliches Verhältniß zwischen Lehrern und Zöglingen gestalten, wenn im Seminare ein rauher, barscher Umgangston sich eingebürgert hat, so daß die Zöglinge nie eines freundlichen, aufmunternden Blickes, nie eines warmen, theilnehmenden Wortes gewürdigt, sondern immer nur in kaltem, brüstem Korporalkton angefahren, kommandirt und abgekanzelt werden; daß sie bei dem kleinsten Versehen oder bei der geringsten, wenn auch noch so gerechtfertigten Verantwortung die ärgsten Scheltreden und Schimpfworte ruhig hinnehmen müssen, ja sogar Ohrfeigen, wenn nicht gar appliziert, so doch wenigstens angedroht erhalten! Bei solchem Kommt, wie er leider nur viel zu häufig in den Seminaren geherrscht hat,¹⁾ ist es schlechter-

¹⁾ Ein jüngst erschienenenes Schriftchen: Wilh. Meister, Drei Jahre auf einem preußisch-regulativischen Lehrerseminare (Leipzig 1873), giebt, wie über die Seminarverhältnisse im allgemeinen, so auch über die Behandlung der Zöglinge im Seminare treffliche Illustrationen; und wenn der emeritirte Halberstädtische Seminardirektor Dr. Steinberg sich in dem Schriftchen getroffen gefühlt und deshalb gegen den Verleger desselben (der Name des Verfassers „Wilh. Meister“ ist nur, allerdings etwas hochtrabend gewählt, pseudonym) Strafantrag gestellt hat, so wundert es uns nur, daß nicht mehr Seminardirektoren das Gleiche gethan haben; denn wer von Lehrern, auch außerpreußischen, das Buch liest, der wird, sofern er auf einem Internatsseminare gebildet wurde, bei so verschiedenen Mittheilungen versichern müssen: Genau so war es auch bei uns. —

Ueber die Behandlung der Seminaristen entnehmen wir einem, im 3. Bande der „Leipziger Blätter für Pädagogik“ (1869) zum Abdruck gekommenen Artikel eines früheren Zöglings des Freiherrlich von Fletcherschen Seminars in Dresden noch Folgendes: „Kühn, der väterliche Freund“, der alle Seminaristen mit Du anredete (wie auch Nábiger that, obwohl er nur wenige Jahre älter als seine Zöglinge war), ließ sich in seiner Leidenschaftlichkeit einft bis zu Thätlich-

dingß unmöglich, daß die Zöglinge irgendwie Vertrauen zum Lehrer gewinnen sollen; entweder stellt sich innere Gereiztheit und Verbitterung ein, oder die unwürdige Behandlung ertödtet mit der Zeit jedes edlere

keiten gegen einen Zögling der Anstalt hinreißen. Die Seminaristen (mit Ausnahme eines einzigen, der trotz seiner geringen Begabung nachmals zum Lehrer am Fleisch. Seminare gemacht wurde), über solche Behandlung tief verletzt, wendeten sich hierauf mit folgendem Gesuch an einen Administrator der Anstalt, den in der politischen Welt wohlbekanntem Regierungsrath Häpe: „Die Zöglinge des Fl. Seminars wenden sich mit der Hoffnung an Sie, in Ihnen den Mann zu finden, der ihr gutes Recht schützen wird. Es thut uns leid, Sie von Vorkommnissen in Kenntniß setzen zu müssen u. Unser Herr Direktor hat die Zöglinge in einer Weise behandelt und ihnen Namen gegeben, die dem unbefangenen Hörer ungläublich erscheinen dürften: ja er hat sich sogar bis zu Thätlichkeiten hinreißen lassen. Die Unterzeichneten weisen es von sich, mit Titeln, wie „dumme Jungen“, „elende Jungen“, „Buben“, „Bengel“, „Sau-Fläze“, „niederträchtige Menschen“ u. belegt zu werden. Bei dem oben gedachten Falle hat aber der Herr Direktor sogar einen Seminaristen am Rocktragen gefaßt, heftig abgeschüttelt und ihm sodann eine Ohrfeige verabreicht, deren Spuren noch nach Verlauf einer Stunde zu sehen waren“ u. u. Dieser Eingabe folgte eine Reihe von Vernehmungen und Verhören und zuletzt eine Gerichtsverhandlung, die am 6. Dezember 1864 folgenderweise in Szene gesetzt wurde und die sicher alles, was in neuester Zeit in ähnlicher Art geleistet worden ist, weit hinter sich läßt: Auf das Zeichen mit der Seminarglocke versammelten sich die Seminaristen im Besaale, und nachdem die Administratoren und Lehrer auch eingetreten, wurde unter Orgelbegleitung das Lied: „Ich armer Mensch, ich armer Sünder, sieh hier vor Deinem Angesicht, Erbarmter aller Menschenkinder, Gott, geh mit mir nicht ins Gericht“ u. gesungen und ein Fußgebet für die armen Sträflinge, deren Stündlein gekommen, gesprochen und hierauf Gericht gehalten. Das Urtheil lautete: „Ausweisung von vier Zöglingen als den Anstiftern, Entziehung der für dieses Jahr verwilligten Stipendien und Beschränkung der Freiheit für alle.“ u.

Außerdem wollen wir aus uns überlassenen „Erinnerungen aus dem Seminarleben“ noch folgende sicher verbürgte Erlebnisse eines Internatszöglings mittheilen: „Bei ihm (dem Vizedirektor) stand Aeußeres wie Inneres im besten Einklange; seiner dünnen, hageren Gestalt entsprach ganz seine eingetrodnete Gelehrtenseele. Seine Vorträge waren, nach Art des Universitätsstils, überaus abstrakt und daher den meisten Zöglingen, namentlich den des abstrakten Denkens ungewohnten, die trockensten und lebernsten, die es gab; indes kamen solche am besten weg, welche die diktirten Paragraphen in Logik, Psychologie u. gut memorirt hatten, denn ihm lag vor allem an der peinlich genauen Wiedergabe, an dem keines Jota's beraubten Worte. Sonst war er unleidlich mißtrauisch, weshalb er gern an den Klassenzimmern horchte, und ein schrecklicher Hypochonder, der, wenn er seinen bösen Tag hatte, was gar nicht selten vorkam, über das Kleinste in Aufregung gerieth und die unglücklichen Sünder nicht eben säuberlich anfuhr. „Sie einfältiger Mensch“, „Sie dummer Mensch“, „Sie einfältiger, dummer Mensch“, „Sie miserabler

Selbstgefühl, jeden offenen, freien Muth, jedes Gefühl für Ehre, und zuletzt wird derselbe rohe, ungeschliffene Ton auch unter den Zöglingen heimisch. Wie sollen aber die mündigen oder fast mündigen Jünglinge

Mensch“, „Sie Hube“, „Sie Flegel“, „Sie Range des Vaterlands“, „Sie dummer Bauernjunge“ ic. waren dann die stereotypen Titulaturen. . . . Der Direktor genoß als Lehrer des besten Rufes, namentlich wirkte er in der Gezehe und in den praktischen Uebungen, den Katechesen, ungemein anregend, so daß man bei ihm viel lernen konnte, und als Lehrer steht er bei mir heute noch in dankbarer Erinnerung; dagegen verhielt er sich den Zöglingen gegenüber kalt und barsch, ja herzlos und tyrannisch, und was edle Humanität ist, habe ich an ihm nicht gelernt. Die äußere Ordnung ging ihm über alles, und die Gerechtigkeit, deren er sich gern rühmte, bestätigte nicht selten das alte Wort: *summum jus, summa injuria*. Auch bei ihm hagelte es mitunter — und oft bei recht geringfügigen Sachen — einen „dummen Jungen“ oder einen „Flegel“; vor allem aber duldete er keinen Widerspruch, keine Verantwortung, und ein „Halten Sie's Maul!“ „Wollen Sie eine Ohrfeige haben?“ schmitt jede, auch die berechtigste Einrede ab. Daß es bei solchem Verfahren manches Unrecht zu leiden gab, weil von keinem *audiatur et altera pars* die Rede war, läßt sich denken, und ich selbst bin gleich in den ersten Wochen meines Seminarlebens als unerfahrener Neuling unschuldig zu der harten Strafe von vier Bogen Noten (diese mußten für die Seminarbibliothek abgeschrieben werden) und ins schwarze Buch gekommen; noch heute, ich gestehe es, treibt mir die Erinnerung an diese „Gerechtigkeit“ die Hornesröthe ins Gesicht. . . . Auch von dem allsonntäglichen Kirchenbesuche dispensirte er nur selten — es sollte alles in seiner Ordnung sein, und mancher der um Dispensation Nachsuchenden mußte außer der abschlägigen Antwort noch eine bittere Bemerkung einstecken. So entgegnete er einem, der am Sonntage seine kranke Tante besuchen wollte: „Ach was! Bleiben Sie nur da und gehen Sie mit in die Kirche. Wenn ich alle meine kranken Tanten hätte besuchen wollen, so hätte ich mir gleich einen Esel halten können.“ Solche „Witze“ wurden natürlich pflichtschuldigt belacht, bis man selber einmal den bitteren Kelch zu kosten bekam. Ich sollte das auch erfahren, und noch viel Schlimmeres. Im Herbst meines dritten Seminarjahres starb nach ganz kurzer Krankheit meine gute Mutter. Mein früherer Lehrer brachte mir die Trauerkunde und hatte mir zugleich auf drei Tage beim Direktor frei genommen; aber nur mit Noth und Mühe und durch die eindringlichsten Vorstellungen hatte er das erreicht; der Direktor hatte mich durchaus bloß zum Begräbniß fortlassen wollen. Ich fand meinen Vater aufs tiefste erschüttert und niedergeschmettert; er, dem alle Kinder aus dem Neste geflogen, der mit der Mutter so innig und fest zusammengewachsen war, stand plötzlich so ganz allein und vereinsamt da. Es bedurfte von seiner Seite nicht erst großer Bitten, daß ich meinen Urlaub eigenmächtig auf einige Tage verlängerte, um ihm wenigstens in den ersten Tagen des Schmerzes zur Seite zu sein. Auf den Empfang beim Direktor hatte ich mich schon gefaßt gemacht. „Nun, sind Sie endlich wieder da?“ sagte er, als ich mich bei ihm als eingetroffen meldete. „Sie halten doch gute Ordnung! Auf Sie kann man sich verlassen! Ich hatte Ihnen schon Frei-

demnächst bei ihren Schülern den so wichtigen Erziehungsatz: „Maxima debetur puero reverentia“¹⁾ in Anwendung bringen, wenn sie selbst als Jünglinge so entwürdigend behandelt, in Worten und Thaten in den Staub gedrückt und mit Füßen getreten worden sind? Wie sollen

heit genug gegeben; aber statt Donnerstag kommen Sie erst heute, Sonntag wieder!“ Als ich ihm nun die Gründe meines Längerbleibens zu entwickeln begann, erwiderte er kurz: „Na, 's ist gut, 's ist gut! Gehen Sie!“ — Schon die ganze Urlaubsangelegenheit hatte mich erlätet, aber es sollte noch ein heftigeres Sturzbad kommen. Fünf Wochen nach meiner Mutter Tode hatte mich mein Vater, der sich in sein Schicksal noch gar nicht zu finden vermochte und, wenn er mich einmal aufsuchte, trostlos war wie ein Kind, brieflich dringend gebeten, ich möchte ihn doch den kommenden Sonntag besuchen, damit er nur einmal jemanden in seinem Hause bei sich habe, und die Einsamkeit nur einmal einen Tag nicht so empfinde. Zu diesem Zwecke mußte ich mich vom Kirchenbesuche beurlauben lassen. Sonntag nach dem Morgengebete, nach welchem der Direktor auf dem Korridor vor seiner Wohnung auf- und abzugehen pflegte, trug ich ihm meine Bitte vor: „Was wollen Sie denn schon wieder zu Hause? Sie sind ja erst vor fünf Wochen da gewesen, und noch dazu länger geblieben als Sie sollten. Nein, da könnte jeder kommen! Bleiben Sie nur da und gehen Sie mit in die Kirche!“ Umsonst setzte ich ihm die trostlose Lage meines Vaters auseinander; umsonst sagte ich ihm, daß ich es für Kindespflicht halte, unter den obwaltenden Umständen seinem Wunsche zu genügen; umsonst appellirte ich, da er sich wiederholt auf die „Gerechtigkeit“ berief, die ihm nicht gestatte, meine Bitte zu gewähren, an seine „Güte“ — es blieb dabei: „Sie bleiben da und gehen mit in die Kirche!“ Endlich suchte er sich meinem „unverschämten Geilen“ dadurch zu entziehen, daß er in seine Stube eintrat; aber noch ehe es ihm gelang, die Thüre mir vor der Nase zuzumachen, stand ich schon in der Thürspalte und rief ihm noch die Frage ins Zimmer nach: „Herr Direktor, darf ich denn nicht gehen?“ — Da schrie er mir mit seiner Stentorstimme die Worte zu: „Na da gehen Sie in drei Teufels Namen!!!“ und warf schallend die Thüre ins Schloß. Wenn unmittelbar neben mir der Bliß eingeschlagen hätte, ich würde nicht so bestürzt und betroffen gewesen sein, als durch das Wort: „Gehen Sie hin in drei Teufels Namen!“ Mein damals ohnehin so verwundetes Herz wurde durch diesen — Bescheid aufs tödlichste verletzt, und wie gern ich dem Lehrgeschied des Mannes jederzeit werde Gerechtigkeit widerfahren lassen, in meinem Herzen hat er keinen Platz mehr gefunden.“

Wir könnten noch einige weitere Reminiszenzen hier anreihen, doch dürften die angeführten Beispiele aus verschiedenen Seminaren genügen, um zu zeigen, wie es bis in die neueste Zeit um die „humane Behandlung“ der Seminaristen im Internate bestellt gewesen ist. Vielleicht ist der Leser in der Lage, eigene Erfahrungen noch hinzuzufügen. — Nomina sunt odiosa, aber facta illustrant.

¹⁾ Vgl. Juvenal, Satiren XIV, 47.

sie gerecht gegen ihre Schüler sein, wenn ihnen selbst bei etwaigen Anklagen der zur Vertheidigung sich öffnende Mund gewaltsam verschlossen wird? Wie sollen sie einen Begriff von der Lehrwürde erlangen, wenn man sie im Alter der Entwicklung und der größten Empfänglichkeit für Ehre selbst keiner Ehre würdigte?! —

Der rechte Geist des Seminarlebens kann nur da Wurzel schlagen, wo die Zöglinge in ihren Lehrern wirklich die väterlichen Freunde und Berather sehen, die ihnen mit Achtung und Vertrauen entgegenkommen, die durch eine würdige, humane Behandlung wieder Vertrauen erwecken und die Zöglinge zu sich empor heben und an sich heranziehen, die an ihren Leiden und Freuden herzlichen Antheil nehmen und sie durch die Pflege eines über die Lehrstunden hinausreichenden freundlichen, offenen Verkehrs zu männlicher Selbständigkeit und bescheidener Unbefangtheit, zu edlem, anständigen Freimuth und zu aufrichtigem, offenem Wesen, kurz zu einer geraden, aufrechten Haltung — innerlich wie äußerlich — gewöhnen.¹⁾

Ueber die rechte Behandlung der Seminaristen hat der treffliche Scholz in seinen schon mehrfach zitierten „Erlebnissen“²⁾ aus der reichen Fülle eigener Erfahrungen heraus viele treffliche und beherzigenswerthe Bemerkungen gemacht, und was den freundlichen, persönlichen Umgang mit den Seminaristen betrifft, so könnten die Seminarlehrer, insbesondere die Seminarbibliothekaren, noch immer vieles aus „Dinters Leben“ lernen.³⁾ Zwar sind die Zeitverhältnisse heute andere, als vor sechzig Jahren; zwar ist die Anrede der Seminaristen mit „Du“ (die bei Dinter noch thatsächlich „väterlich-vertraulich“ war, späterhin jedoch mehr und mehr auf den Ton des Korporalmäßigen sich herabstimmte, zumal sie, trotz oder vielmehr wegen des Ungewöhnlichen, die scheinbare Berechtigung einschloß, die also Angeredeten auch wie „Jungen“ behandeln und ihnen um so massivere Grobheiten an den Kopf werfen zu können,) wohl in allen Seminaren (ob auch in dem Freiherrlich von Fletcherschen Seminare in Dresden?) in Wegfall gekommen; aber gleichwohl kann das Verhältniß Dinters zu seinen Seminaristen immer noch als ein — natürlich den Verhältnissen anzupassendes — nachahmenswerthes Vorbild dienen. Er liebte es, mit seinen Zöglingen in

¹⁾ Vgl. hierzu Honcamp, a. a. D. S. 21 u. 34.

²⁾ Vgl. a. a. D. besonders S. 200 ff., S. 208—213, S. 215 ff., S. 221 ff., S. 243 ff.

³⁾ Vgl. Dinters Leben von ihm selbst beschrieben. Neustadt 1829. S. 182—218. („Dinter als Seminarbibliothekar“).

Dresden in nahen Verkehr zu treten, weil er glaubte, auf diese Weise seine Leute am besten kennen lernen und am erfolgreichsten auf sie einwirken zu können. Abends verweilte er nach dem Gebete noch in freundschaftlichem Gespräche über Tagesereignisse, pädagogische Neuigkeiten, persönliche Angelegenheiten u. dgl. unter seinen Schülern und war auch Zeuge ihrer fröhlichen Scherze und Spiele, ohne doch je an denselben unmittelbaren Antheil zu nehmen.¹⁾ Der Humor spielte dabei eine große Rolle und ergoß sich nicht selten in Scherz- und Spottgedichten, welche gemeinschaftlich abgefaßt und niedergeschrieben wurden, und von denen er in seiner Lebensbeschreibung (S. 201—206) einiges mittheilt. Und wenn sich auch vor einem strengeren Richtersthule vielleicht nicht alles rechtfertigen läßt, wovon Dinter später selbst nur zu gut überzeugt war, so dachte er doch ganz richtig so: „Wer vom Jünglinge zwischen 17 und 22 Jahren zu viel Ernst verlangt, ist wenigstens kein Menschenkenner. Pöffen machen ist ihm Bedürfnis. Befriedige ich nun dies Bedürfnis auf eine geniale Weise, so bewahre ich ihn vor Abwegen. Es ist besser, ich scherze mit meinen Seminaristen, als ein Spötter des Heiligen, der Gottheit, der Bibel, der Tugend. Hier Scherz; dann aber auch allem Ernstern der Ernst, der ihm gebührt. Meine Absicht wurde erreicht: die jungen Leute waren auch in den Freistunden gern bei mir, und da sie unter meinen Augen fröhlich sein durften, so suchten sie die Freude nicht in der Ferne.“²⁾

Wie können bei solchem freundlichen Verkehre die Zöglinge in geselliger Hinsicht gefördert; wie kann so manchem mißfälligen Verhalten durch taktvolles Auftreten vorgebeugt; wie können üble Angewohnheiten durch freundliche Zurechtweisung abgestellt, unliebsame Vorkommnisse durch ein mildes Wort reprimirt, Irrende durch einen rechtzeitigen Wink auf bessere Wege geleitet werden, bevor an die große Glocke geschlagen wird — welcher Einfluß läßt sich da auch in intellektueller Beziehung geltend machen, wenn der Lehrer, der Direktor der rechte Mann dazu ist! Und sehen und fühlen die Zöglinge, daß man es wirklich gut mit ihnen meint, so vergelten sie es durch gleiche Liebe und Anhänglichkeit, und je mehr die Anstalt ihnen mit der schuldigen Ehre und Achtung begegnet, um so zuverlässiger kann man darauf rechnen, daß sie im Gefühl der eigenen Ehre auch die Ehre der Anstalt nach Kräften wahren werden.

¹⁾ Vgl. a. a. D. S. 184.

²⁾ Vgl. a. a. D. S. 206.

Wie aus den bisherigen Auseinandersetzungen wohl zur Genüge hervorgeht, können wir uns mit den Internaten, wie sie jetzt noch an den meisten Seminaren bestehen, durchaus nicht einverstanden erklären. Zwar hat sich bei den Regierungen und ebenso bei einem Theile der Seminarrektoren und Seminarlehrer die Ansicht festgesetzt, daß die Internate eine der wichtigsten Institutionen für die Lehrerbildung seien, weil sie die jungen Leute nicht nur an eine regelmäßige Lebensordnung, an Pünktlichkeit auf Minute und Sekunde, an Fleiß und geregelte Thätigkeit u. gewöhnten, sondern auch wegen der ermöglichten steten Beaufsichtigung eine größere erzieherische Einwirkung auf die sittliche und Charakterbildung der Zöglinge sicherten, und weil sie außerdem am geeignetsten schienen, die künftigen Lehrer bei Zeiten für das *sustine et abstine* ihres künftigen Berufes zu erziehen und ihnen, im Sinne des Regierungssystems und der herrschenden kirchlichen Richtung, den „wahren Glauben“ und die rechte Frömmigkeit, sowie den Geist der Demuth und der freiwilligen Unterordnung einzupflanzen, der ihnen gegen ihre künftigen Vorgesetzten, die Geistlichen, ziemte. Namentlich um des letzteren Zweckes willen ist man in der Reaktionszeit der fünfziger Jahre aufs eifrigste bemüht gewesen, die Internate an allen Seminaren vollständig und streng durchzuführen und hat dies auch, wie in Sachsen, glücklich zuwege gebracht.¹⁾ Aber wenn man auch zur Rechtfertigung dieser Maßregel beständig auf die Meinung „aller wohlmeinenden und sachverständigen Beförderer des Seminarwesens,“ welche „in dem geschlossenen Zusammenleben der Zöglinge unter Gewährung freier Wohnung und Kost und freien Unterrichts eine unerläßliche Forderung sowohl in Rücksicht der Armuth der meisten Zöglinge, als auch zur sittlichen Behütung, zur Förderung eines geregelten Fleißes und zur Sicherstellung des geistigen Erfolges erkannten,“ beständig recurirt,²⁾ — ohne jedoch die entsprechenden Worte dieser „Beförderer“ auch immer anzuführen —, und wenn den Internaten auch einzelne Vortheile und Bequemlichkeiten, um derenwillen auch Diesterweg, jedoch unter gewissen Vorbehalten, sich für die Internate erklärte,³⁾ nicht abgesprochen werden können, so befindet man sich doch in einer groben Täuschung,

¹⁾ Vgl. oben S. 2, S. 48 ff.

²⁾ Vgl. Exposé über das Seminarwesen in Sachsen 1867, S. 14 ff., 24, 31, 33, 37, 41, 46, 52 u.

³⁾ Vgl. Diesterweg, Zur Lehrerbildung. Offen 1849, S. 34 ff.; für konfessionell getrennte Seminare verwirft er die Internate a. a. O. ganz bestimmt.

wenn man sie als Universalmittel für eine gezielte Lehrerbildung hält, ja sie bieten so viele schwerwiegende Schattenseiten und Gefahren, daß nicht nur eine nicht minder große Zahl „wohlmeinender und sachverständiger Beförderer des Seminarwesens,“ sondern auch die Lehrer selbst, die doch die Internatserziehung an sich zu erfahren Gelegenheit hatten, immer und ganz entschieden sich gegen die Internate erklärt haben.

Zunächst soll das Internat die Erfolge des Unterrichts sichern. Allerdings ist da zuzugeben, daß die Zöglinge wegen des beschränkten Verkehrs mit der Außenwelt von selbst, schon aus Langeweile und wegen des Mangels weiterreichender Interessen, mehr auf die Arbeiten angewiesen sind, die ihnen das Seminar auferlegt; aber ob dabei wirklich echte Geistesbildung erzeugt wird, ist denn doch die Frage. Da die Seminarordnung die Verwendung der Zeit streng regelt, so muß der Zögling zur bestimmten Stunde arbeiten, er muß zur bestimmten Stunde sich erholen, er muß zur bestimmten Stunde schlafen; nie ist er Herr seiner Zeit, um einmal im Arbeiten oder im erlaubten Gemusse seiner Neigung zu folgen; wo einmal die Lust zu arbeiten oder länger zu arbeiten, vorhanden ist, da muß er zu Bett, und wo einmal das Bedürfnis der Ruhe und Erholung sich geltend macht, da muß er arbeiten. So folgt in gleichförmigem Zuge ein Tag dem andern; farb- und klanglos reihen sie sich an die Zahl der vorangegangenen und rückblickend auf sie, hält keine Begeisterung, durch besondere Bedeutsamkeit sich abhebend, die Aufmerksamkeit fest. Dazu kommt, daß der Zögling bei allen seinen Arbeiten an das nächstliegende Bedürfnis, d. h. an die Unterrichtsstunden, gebunden ist; nur was auf sie Bezug hat, darf er vornehmen, nur was zu ihnen in unmittelbarer Beziehung steht, darf er studiren; anderes ist ihm zu treiben verboten. Bei diesem ewigen Gleichmaß der Tage, bei solchem beständigen Einerlei der Beschäftigung werden die Schwingen eigener Kraft und selbständigen Strebens gestutzt und gelähmt, überall wird der Flügelschlag des aufstrebenden Geistes, der das Sonnenlicht der Wahrheit auf eigenen Bahnen sucht, gehemmt. Wohl wird gearbeitet, aber nicht mit Lust, sondern mürrisch und tagelöhnerhaft; wohl wird gelernt, und so gelernt, wie man es verlangt, aber es ist ein gezwungenes Anlernen und Anbilden, das keine Freude gewährt; wohl ist man sozusagen „fleißig“, aber nicht aus freiem Triebe, sondern um des lästigen Arbeitszwanges willen; darum verfliegt dieser Fleiß auch nur zu leicht, wenn die Schwelle des Seminars überschritten

ist, und geistige Trägheit und Widerwille gegen die Arbeit nehmen seine Stelle ein.

Ferner meint man die Zöglinge durch die Internate am ehesten sittlich erziehen und zu allen einem Christen und Lehrer ziemlichen Tugenden bilden zu können. Was das für Tugenden sind, ist bekannt und bereits gesagt worden;¹⁾ aber blinder Autoritätsglaube, schweigende Demuth, willenslose Unterwürfigkeit, alles erdulbende Bescheidenheit sind mit nichten Eigenschaften, die einem männlichen Charakter ziemten und das Zeichen echter Sittlichkeit wären; sie sind, wenn man statt des regierungsfähig-kirchlichen Standpunktes den rein menschlichen einnimmt, auch nicht einen Pfifferling werth, und mit ihrer Erwerbung ist es, wie Böw sich ausdrückt, nur „auf intellektuelle und moralische Kastration“ abgesehen;²⁾ schon um der Absicht willen, sie den künftigen Lehrern einzupfropfen und die reine Menschennatur damit zu verunstalten und zu verpfuschen, sollten die Internate niedergedrückt werden, wenn auch jene Absicht nicht immer erreicht wird. Was aber die sogenannte sittliche Erziehung im Internate anbelangt, so beschränkt sie sich höchstens auf die Gewöhnung an eine rein äußerliche Ordnung, welche aber die heimlichen Schäden nur mühsam verdeckt. Denn soll eine wirklich intensive sittliche Einwirkung auf die Zöglinge stattfinden — und das Internat rühmt sich ja derselben —, so muß auch zwischen Lehrerkollegium (dem Direktor an erster Stelle) und den Zöglingen sich ein wirklich „väterliches“ Verhältniß herstellen lassen, ein Verhältniß, bei welchem in erster Linie jedes Zöglings Individualität die entsprechende Berücksichtigung findet. Daß dies aber bei sechzig bis hundert und noch mehr in einem Hause zusammenwohnenden Zöglingen möglich sei, gehört rein in das Reich der Fabel. Um einen so großen Zötus zusammenzuhalten, macht sich von selbst eine bis ins einzelne geregelte feste Hausordnung nöthig, deren Aufrechthaltung streng überwacht, deren Uebertretung, auch wenn es sich nur um Kleinigkeiten und unbedeutende Sachen handelt, schon um deswillen geahndet und bestraft werden muß, weil sonst die ganze Ordnung Gefahr liefe, nach und nach auch durch größere Verletzungen untergraben und durchbrochen zu werden. Auf die Individualität des Einzelnen kann keine besondere Rücksicht genommen, alle müssen über dieselbe Form gegossen werden; denn da alle ohne Rücksicht auf die Person, wie bei staatlichen Einrichtungen, dem Gesetze

¹⁾ Vgl. auch oben S. 6, S. 90.

²⁾ Vgl. Rheinische Blätter, 1870, S. 483.

gleich gegenüberstehen, so würde, wenn man daselbe Vergehen bei dem einen mit einer harten Strafe, bei dem anderen nur mit einem gelinden Verweise ahnden wollte, dies den Schein der Willkür und der Ungerechtigkeit erwecken, und die Gesetze selbst würden, wie Comenius sich treffend ausdrückt, „wie Spinnennetze erscheinen, in welchen sich die kleinen Fliegen fangen, während die größeren und die Hornissen sie durchbrechen.“¹⁾

So steht es also um die größere Berücksichtigung der Individualität im Internate durchaus nicht besser, als im Externate, ja das Verhältnis zwischen Lehrern und Zöglingen gestaltet sich dort noch wesentlich ungünstiger als hier. Denn die nothwendige strenge äußerliche Zucht nimmt ganz von selbst die Gestalt einer unbeschränkten Herrschaft der Formel, eines pedantischen äußerlichen Zwanges, eines tyrannischen Despotismus an, der den Zöglingen die Anstalt als ein Zuchthaus, als ein Kloster oder eine Kaserne erscheinen läßt, und dem sie sich auf alle mögliche Weise zu entziehen suchen. Zugleich geht dabei ein anderer wichtiger Hauptfaktor der Erziehung auf dieser Altersstufe, die freie Selbstbestimmung, ohne welche individuelle Entwicklung, Sittlichkeit und Charakter gar nicht gedacht werden können, so gut wie ganz verloren. Jeder ist ja in seiner Thätigkeit, wie in der Disposition über seine Zeit an die vorgeschriebene Ordnung gebunden, und die ihm gewährte Freiheit ist nicht größer als die Freiheit des Löwen im Käfige. Wenn keiner Hand oder Fuß bewegen darf, ohne daß es der Herr Direktor weiß, wenn auch in den Freistunden keiner die Schwelle des Seminarhofes überschreiten darf, ohne daß es der Herr Direktor erlaubt hat; wenn der Zötus nur in einzelnen langweiligen Spaziergängen unter Begleitung und Aufsicht der Lehrer das Vergnügen hat, einmal Gottes freie Natur zu sehen, wo soll da Selbständigkeit des Handelns herkommen?²⁾ Auch im übrigen

¹⁾ Vgl. Comenius, Gesetze für eine wohlgeordnete Schule, Kap. XXV, §. 4. (Opera didactica omnia, Amsterdam 1657, III. Theil, S. 803.) Diese Gesetze werden auch in dem nächstens erscheinenden, von Julius Beeger besorgten zweiten Bande der pädagogischen Schriften des Comenius (in der Ausgabe der „Pädagogischen Bibliothek“) zum Abdrucke kommen.

²⁾ Als 1859 in Sachsen die Internate an allen Seminaren strengstens durchgeführt und auch in den Seminaren mit milderen Internaten der letzte Rest der Freiheit schonungslos ausgetilgt worden war, durfte auch in den Freistunden nur dann ein Zögling das Seminar verlassen, wenn er dem Inspektor mit stichhaltigen Gründen die Nothwendigkeit eines Ausganges nachgewiesen hatte. Seit einigen Jahren hat man nun zwar in den Freistunden nach dem Mittagessen und nach dem Nachmittagsunterricht den Zöglingen freien Aus-

sind die Zöglinge überall eingeengt. Da auch die besten Internate wegen des Mangels an genügenden Räumlichkeiten gezwungen sind, die Zöglinge duzendweise in eine Kammer oder „Zelle“ zu sperren, die den Inhabern nur zur Aufbewahrung der Kleider, der Wäsche, der Bücher zc. dient, statt, wie man das wünschen müßte, einem Zöglinge, oder höchstens zweien einen entsprechenden Raum als wirkliches Wohn- und Schlafzimmer zu gewähren, so muß der Einzelne stets in großer Gemeinschaft leben; überall ist er durch die anderen beobachtet, bekritelt, gedrückt: bei der Arbeit, beim Schlafen, auf seiner Kammer; niemals kann er — was doch so nothwendig ist — sich stiller Sammlung überlassen, niemals allein sein, wenn er es bedarf, allein mit seinen Gedanken und — mit seinem Gott. Unter solchen Verhältnissen kann sich auch Freundschaft, echte wahre Herzensfreundschaft nicht entwickeln; man erinnere sich nur, warum die Ordensregel den Jesuiten vorschrieb, daß niemals zwei, sondern mindestens immer drei mit einander sprechen oder umgehen sollten!

Zu diesen Mängeln der Internate gesellt sich ein für die Erziehung zur Sittlichkeit nicht weniger erheblicher. Man hat die Internate gerade mit um deswillen einrichten zu müssen gemeint, um die sittliche Erziehung der Zöglinge durch möglichste Fernhaltung von der Welt mit ihren Versuchungen „so frühzeitig und so vollständig als nur immer möglich zu vollenden.“¹⁾ Nun ist es zwar richtig, daß man jemanden um so leichter vor Fehlritten bewahren kann, je mehr man die Gefahren, zu fehlen, von ihm abhält; aber Sittlichkeit hat der noch nicht erlangt, der sich noch nie verging, weil ihm die Gelegenheit dazu

gang gestattet, ja in einem Seminare, dem zu Blauen, hat der einsichtige Leiter desselben den Zöglingen sogar einmal — ob zur besonderen Freude der Behörde, möchten wir bezweifeln — eine musikalische Abendunterhaltung nebst darauf folgendem Tänzchen im Seminare gestattet, wie das in ähnlicher Weise schon in den dreißiger Jahren in Seminaren zu Breslau alljährlich zu Fastnachten üblich war (vgl. Scholz, Meine Erlebnisse zc. S. 208), und wie Ähnliches um dieselbe Zeit in Weiskensfels stattfand, wo alle 4 bis 6 Wochen an einem Sonntage zwischen 7 und 9 Uhr unter Leitung der Lehrer vor den Angehörigen derselben und anderen befreundeten Familien Abendunterhaltungen abgehalten wurden, die gewöhnlich in Gesang und Instrumentalmusik, in Deklamiren, Räthselbildern und Räthselrathen und in pantomimischen Vorstellungen bestanden, den Tanz indes ausgenommen (vgl. Farnisch, das Weiskensfeler Schullehrerseminar zc. 1838. S. 89—92.); — aber im übrigen theilen die Internate noch dieselben Mängel, wie alle.

¹⁾ Vgl. Exposité, S. 52.

fehlte, und Tugend ohne Bewährung inmitten der Versuchungen, Tugend, die bewacht werden muß, ist eben keine Tugend. Ein Charakter bildet sich nicht in der Stille, sondern in dem Strom der Welt; hier muß die Sittlichkeit erst ihre Probe bestehen. Gerade für das also, was für die Sittlichkeit das wichtigste ist: den Verlockungen zur Sünde Trotz zu bieten, die eigene Kraft des Widerstandes zu prüfen und zu festigen und aus freier, innerster Entschliebung allem Edlen, Rechten und Guten nachzustreben, dafür bieten die Internate keine Gelegenheit. Und wenn man gleichwohl sagt, man müsse durch das Internat die Erziehung so frühzeitig und so vollständig als möglich vollenden, so ist das nichts als offenbare „politische Heuchelei“; eben weil die Zöglinge so bald wieder in das verantwortungsreiche Lehr- und Erziehungsamt eintreten müssen, sollte man sie so frühzeitig als möglich sich im Leben erproben lassen; statt dessen sperrt man sie durch jahrelanges Klosterleben davon ab und wirft sie dann, die jungen, unerfahrenen Leute, hinaus in den tosenden Strom der Welt, indem man ihnen zuruft: Nun schwimmt! — ihnen, die noch keine Übung besitzen! ihnen, die die Welt noch gar nicht kennen und sie „kaum einen Feiertag, kaum durch ein Fernglas, nur von weitem“ gesehen haben! Was Wunder, wenn sie im Strudel des Lebens untergehen? Was Wunder, wenn sie die auf einmal, ohne jedweden Uebergang erlangte vollständige Freiheit nicht zu gebrauchen wissen und sich nun für die lange genug getragenen Entbehrungen durch um so maßlosere Roheiten und Zügellosigkeiten schablos zu halten suchen? — Das Universitätsleben der Zöglinge von Internatsgymnasien hat dafür Beispiele genug geliefert, und auch in der Lehrerwelt hätte man ähnliche Resultate registriren können, wenn man nur die Augen nicht hätte verschließen wollen.¹⁾ Wenn aber das Erziehungsprinzip der Abschließung von der „bösen Welt“ in der That so vorzüglich ist, als man vorgiebt,

¹⁾ Die großen Lehretage haben in dieser Beziehung ein wenig erfreuliches Bild geliefert und die tiefen Schäden der heutigen Lehrerbildung deutlich genug zu Tage gelegt; jeder ruhige Beobachter des Treibens der Lehrer außerhalb der Versammlungen wird das bestätigen müssen. Wer z. B. auf der Lehrerversammlung in Berlin an dem geselligen Abende auf dem Tivoli das Verhalten der Lehrer beobachtet und nicht nur die tolle Ausgelassenheit im Saale selbst, wo die herrlichen Vorträge des Erfschen Gesangsvereins vollständig überhört wurden, sondern vor allem das wüste und wilde Schreien und Kröhlen der Lehrer auf dem Rückwege nach der Stadt mit erlebt hat, ein Gebahren, wie es ärger nicht die schlimmste Rotte roher Handwerksburtschen hätte verüben können, der wird sich, wie wir uns, gesagt haben: „Das ist der Sklave, der die Kette bricht; das sind die Früchte der Internats-erziehung!“ —

so muß man sich nur wundern, warum man es nicht an der gesamten aufwachsenden Jugend in Anwendung bringt, warum man vor allen Dingen nicht auch die Theologen, die doch als künftige Geistliche ihre Gemeinden nicht minder erziehen sollen, als die Lehrer ihre Kinder, warum man nicht auch die Juristen, aus deren Mitte ja die obersten Wächter sittlicher Erziehung im Staate, die Kultus- und Unterrichtsminister hervorgehen, nicht eben so vortrefflich erzieht, wie die Lehrer, indem man sie sowohl während ihrer Gymnasial- als während ihrer Universitätszeit in Internaten klösterlich überwacht, ihre Studien bis ins einzelste regelt und sie nur unter Bewachung spazieren führt. Sind für diese Stände die sittlichen Gefahren der „bösen Welt“ etwa geringer, als für den Lehrer? Oder bedürfen sie eines geringeren Grades der Sittlichkeit als diese? — — Doch halt! Das sächsische Ministerium für Kultus und öffentlichen Unterricht zeigt uns den Grund, warum gerade die Lehrer der Internaterziehung bedürfen, — weil nämlich die Seminarzöglinge „zum Theil noch sehr unerzogen und in dieser Beziehung oft schwer vernachlässigt in die Seminare aufgenommen werden müssen.“¹⁾ Wohl möchte man sich bei einer solchen, die Lehrerschaft nicht wenig kompromittirenden Aeußerung ängstlich fragen, wie denn eine Regierung es verantworten könne, in ihrer Erziehung so schwer vernachlässigte junge Leute in das Seminar eintreten zu lassen, statt ihnen, die nach wenig Jahren als Bildner der Jugend hinausgehen sollen, baldigst wieder die Thür zu weisen; allein das Internat heilt alle diese sittlichen Schäden, und es kann nur zu seiner um so größeren Verherrlichung gereichen, wenn die Regierung gleich auf der ersten Seite des mehrfach schon angeführten Exposés äußert, man könne „von der allgemeinen Volksbildung in Sachsen und von dem anerkannt blühenden Zustande des Seminarwesens getrost einen günstigen Rückschluß auf den Zustand des Seminarwesens machen.“ Und wie schwer wird dem Seminare noch dazu die glückliche Lösung seiner Erziehungsaufgabe gemacht! Man bedenke nur Folgendes! Seit 1868 ist durch die Verbindung der Proseminare mit den Seminaren der ganze Seminarkursus sechsjährig geworden²⁾; nun sind aber die Seminare nur auf Internate von vier Seminarclassen eingerichtet — was war also zu thun? Der schlechte Verstand würde vielleicht meinen, man hätte jetzt mit den jüngsten Seminaristen, die doch, der eigensten Aussage der Regierung zufolge, in ihrer Erziehung zum Theil „oft schwer vernach-

¹⁾ Vgl. Exposé, S. 52.

²⁾ Vgl. oben S. 2, S. 50.

läßigt aufgenommen werden müssen," so rasch als möglich ins Internat eilen sollen, um ihre Erziehung „so frühzeitig und so vollständig als nur immer möglich zu vollenden," und hätte, um für diese jüngsten und bildungsfähigsten Schüler Raum zu gewinnen, den Zöglingen der beiden obersten Seminarclassen peremptorisch aufgeben müssen, das Internat zu räumen und auswärts zu wohnen, um hier die Freiheit — wie auch ihr bißchen Geld — zweckmäßig gebrauchen und einigermaßen auf eigenen Füßen stehen zu lernen; allein weit gefehlt! Den Zöglingen der ersten Klasse stellte man es zwar frei, im letzten Jahre auswärts zu wohnen; aber nur äußerst wenige benutzten diese Erlaubniß, weil den guten Eltern das unentgeltliche Internat billiger ist; dagegen müssen die Zöglinge der beiden untersten Klassen, der Volksschule eben erwachsene Knaben, die schon in ihrer Erziehung „oft schwer vernachlässigt aufgenommen" wurden, auf ihre eigenen Kosten im Seminarorte ein Unterkommen suchen, also, wie bisher die Profeminaristen, im Externate zubringen, und erst nach zwei Jahren, nachdem sie — wie das ja nach ministerieller Ansicht im Externate bei dem Umgang mit der „bösen Welt" nicht gut anders sein kann — in ihrer Erziehung noch viel mehr geschädigt sind, öffnen sich ihnen die Thüren des Internats, erst jetzt, jedenfalls um die Wirkungen der Internatserziehung nun um so glänzender ans Licht zu bringen! Für das rechte Verständniß solcher Maßregeln reicht freilich die Fassungskraft des „beschränkten Unterthanenverstandes" nicht aus, aber, o Pädagogik, wie groß ist dein Regiment auf Erden!

Sind wir im Vorigen zu dem Resultate gekommen, daß das Internat keineswegs die Unterrichtserfolge sichere, weil dieselben vorzugsweise Treibhausgewächse sind, noch auch die wirklich sittliche Erziehung verbürge, da es die Individualität durchaus nicht genügend berücksichtigen kann, die freie Selbstbestimmung aber unmöglich macht und die Bewährung im Leben verhindert, so haben wir nun noch auf einige andere Nachteile des Internats hinzuweisen, welche mehr die Bildung im allgemeinen angehen. Die Bildung setzt sich ja keineswegs bloß aus den Bruchtheilen von Kenntnissen zusammen, die der Unterricht darbietet, sie hat vielmehr außer dem Unterrichte noch ganz andere und wichtige Faktoren, welche in den Erfahrungen beruhen, die der Umgang, das Leben vermitteln. Es sind dies um so bedeutungsvollere Bildungsmächte, als sie den Geist mit einer Fülle neuer Anschauungen bereichern, das Interesse über die nächstliegenden Kreise hinaus erweitern, die Theilnahme für alles Menschliche wecken und

nähren und wegen der Unmittelbarkeit der Eindrücke die Einflüsse der mannichfaltigen Verhältnisse und der gesellschaftlichen Sitte viel intensiver und ganz von selbst in den Einzelnen hinüberleiten. Allen diesen bildenden Einwirkungen ist der Zögling des Internats entzogen; er steht nur inmitten der Genossen des gleichen Berufes und ist nur auf die allereinfachtesten Eindrücke, Anregungen und Interessen angewiesen, welche den Kastengeist, und zwar den kleinlich pedantischen, mit all seinen Vorurtheilen und seinem Dünkel gebären und groß ziehen. Wie soll der so erzogene Lehrer, dem jeder freiere Blick über das Leben, jede Einsicht in die gesellschaftlichen Verhältnisse, jede Menschenkenntniß und Lebenserfahrung mangelt, alle die Verhältnisse, in die er eintritt und in denen er wirken soll, richtig verstehen und beurtheilen und für seine amtliche Thätigkeit benutzen und verwerthen können? ¹⁾ Und schon der Mangel an geselligem Tact, an der nöthigen Bekanntschaft mit den schicklichen Umgangsformen ist eine bedenkliche Mitgabe des Internats an seine Zöglinge, da sie den Verkehr mit verschiedenen Gesellschaftskreisen vielfach drückt und beengt. ²⁾ Wohl läßt sich geselliger Anstand nur durch den Umgang selbst gewinnen, und auch der im Internate erzogene Lehrer eignet ihn sich mit der Zeit und nach manchen unangenehmen Verstößen wohl noch an; aber worüber man in den jüngeren Jahren leichter hinwegkommt, das kostet später viel größere Selbstüberwindung, und während man die unvermeidlichen faux-pas wohl dem Schüler verzeiht, rechnet man sie dem Lehrer als Fehler an. Und warum will man denn nicht dem Lehrer das Beschämende gesellschaftlicher Verstöße ersparen? Soll denn der Lehrer in bezug auf Pedanterie, Steifheit und Unbeholfenheit in alle Ewigkeit die Lustspielfigur im gesellschaftlichen Verkehr sein und bleiben? —

Die übelsten Einflüsse des Internates fallen indes auf die Seite des Gemüthslebens. Mitten aus den zartesten und innigsten Beziehungen des Familienlebens und seinen mannichfaltigen Verbindungen heraus tritt der Jüngling in das Internat ein. Während in seiner Seele noch alle die Saiten nachklingen, welche der Abschied von den Angehörigen, von der theueren Mutter, den lieben Geschwistern angeschlagen hat, nehmen ihn die kahlen und kalten Mauern des Seminars mit ihrem gröber oder milder gearteten, aber in jeder geschlossenen Anstalt heimischen Pannalismus auf, dem sich jeder unterwerfen muß,

¹⁾ Vgl. oben S. 271.

²⁾ Vgl. oben S. 276 ff.

und auch unterwirft, wenn zuletzt auch nur in der Hoffnung, später Gleiches mit Gleichem vergelten zu können. Kommen nun bei dem schroffen Wechsel der Verhältnisse, bei dem unvermittelten Uebergange von dem Familienleben in das Internatsleben die bitteren Stunden der Sehnsucht, des Heimwehs oder sonstigen Ungemachs, da giebt es nirgends ein theilnehmendes Wort, nirgends einen freundlichen Zuspruch, dessen sich wenigstens der erfreut, der nach der Trennung vom Hause in einer Familie wohnt; und wie wohlthwendig ist ein Trosteswort selbst des wildfremdesten Menschen, namentlich eines weiblichen Wesens, wenn einer seinen Kummer zum erstenmale im Leben allein trägt! Statt dessen kommen dem Bekümmerten im Internate nur Hohn und Spott, Neckereien und Foppereien selbst von den Schülern der eigenen Klasse entgegen, die sich so bald als möglich in den herrschenden Ton zu finden und den älteren Schülern als ebenbürtig an die Seite zu stellen suchen. Wie unter solchen Umständen im Gemüthe eine tödliche, trostlose Dube und Lehre Platz greift und allmählich jede edlere Regung, jedes tiefere Gefühl der Pietät, der häuslichen Sitte, der Theilnahme u. abgelaßt, ja abgestreift und durch den rohen Kommt überwuchert wird, bedarf keiner weiteren Ausführung.

Außerdem aber leidet im Internate noch eins der reinsten und schönsten Gefühle unausbleiblich Schaden, nämlich das der zarten, leichtverletzlichen Scham. Wenn schon jedes Zusammenleben einer größeren Anzahl von Menschen gleiches Alters, Geschlechtes und Berufes unter einem Dache an und für sich etwas Unnatürliches und Naturwidriges ist, so sind auch alle Kasernenartigen Seminare mit einer Menge zusammengepferchter Schüler nichts weniger als Bildungsstätten, sowohl im allgemeinen, als nach der beregten speziellen sittlichen Seite hin.¹⁾ Zwar bleibt auch der in der Familie aufwachsende junge Mensch nicht unberührt von Andeutungen, Aufschlüssen und Aeußerungen, die ein zarteres Schamgefühl verletzen — wer kann denn verhüten, daß die Vögel ihm über das Haupt fliegen! — aber im Verkehre mit der Familie und im Umgange mit ehrbaren Frauen drängt sie das Gesetz des Anstandes und der Sitte schon von selbst zurück;²⁾ im Internate dagegen, wo jede derartige Schutzwehr fehlt und die bei allen sich regenden geschlechtlichen Triebe freien Lauf haben, da ist der günstigste und empfäng-

¹⁾ Vgl. C. Gradaus, Zur Reform der Volksschule. Offene Briefe an Herrn Seminardirektor Dr. Curtmann, Darmstadt 1852, S. 68.

²⁾ Vgl. oben S. 275 ff.

lichste Boden für die Ausgeburten unreiner Lüfte. Werden schon die gewöhnlichen Gespräche von unsauberen Anspielungen und schlüpfrigen Reden infizirt, so sind doch vor allem die gemeinsamen Schlaffäle der wahre Herd, wo der Hexentessel einer vergifteten und ausschweifenden Phantasie seinen sinnunnebelnden, herzbethörenden Brodem frei aufwirbeln lassen kann. Wer die gemeinsten Zoten reißen, die schmutzigsten Geschichten erzählen kann, der ist nicht nur der Held der Nacht, sondern erlangt auch nicht selten das ganze Regiment; die Szenen der Sittenlosigkeit, die da vorkommen, sträubt sich die Feder zu schildern, und noch der Mann denkt mit Grauen daran zurück. Vielleicht steigt in der Erinnerung manches Lesers das Bild des einen oder andern rüden Gesellen auf, der seinen Weg später in — andere Internate nahm.

Freilich ist man, wo solche Krebschäden der Internate zur Sprache kommen, rasch mit der Beschuldigung zur Hand, daß dies Uebertreibungen seien und daß die Direktoren ja niemals so etwas wahrgenommen hätten. Nichts natürlicher als das! Sollen etwa die Hauptmatadore ihre eigenen Ankläger werden? Oder sollen diejenigen reden, denen der pennalistische Zwang den Mund verschließt? — Die Täuschung, in welcher beim Internate das Lehrerkollegium samt dem Direktor auch bei der umsichtigsten Leitung erhalten wird, wird immer der Stein sein, an welchem die Beseitigung auch weniger gefährlicher Auswüchse strauchelt. Daß man übrigens die Uebelstände der kasernenmäßigen Internate eingesehen hat, beweist schon der Umstand, daß von Seiten einzelner Seminardirektoren selbst vorgeschlagen worden ist, die Seminare zu entvölkern und eine größere Anzahl kleiner Seminare von zwanzig ¹⁾ oder vierundzwanzig Böglingen ²⁾ zu gründen, natürlich bloß aus der edlen Absicht, um die Seminare als „Erziehungs“=Anstalten zu erhalten. So wenig solche Vorschläge wohl je zur Ausführung kommen werden, so sehr ist der unglückliche Wahn zu bedauern, daß man bei den Böglingen um so mehr auszurichten vermöge, je mehr das Lehrerkollegium ihnen, um mit Löw zu reden, „als die vorwiegende und — wenn möglich — als die ausschließliche Erziehungsmacht gegenüber“ stehen könne; das Exempel wird und muß allemal mit einem falschen Fazit abschließen.

Gebe man darum die Internate der jetzigen Art auf, richte, wo einmal so viel Raum vorhanden ist, eine Anzahl wohnliche, für höch-

¹⁾ Vgl. Steglich, Ueber den Bildungsgang des Volksschullehrers, S. 11.

²⁾ Vgl. Schüge, Die Seminarnoth und ihre Abhilfe, 1851, S. 64.

stens zwei Bewohner berechnete Zimmer her (auch die großen Schließsäle könnten dazu umgebaut werden), die zugleich als Wohn-, Schlaf- und Arbeitszimmer dienen können, und gebe sie bedürftigen Zöglingen, die es wünschen, zur unentgeltlichen Benutzung. Damit würde man zugleich einen seither überall anzutreffenden Uebelstand beseitigen, daß nämlich die Zöglinge sich des Klassenzimmers gleichzeitig auch als Wohnzimmer bedienen müssen und nicht nur gezwungen sind, beständig zusammen zu arbeiten, was unter Umständen höchst störend ist, sondern auch immer die mit Kohlenäure und Staub, im Winter außerdem noch mit Kohlenoxydgas geschwängerte Schulzimmerluft einzuathmen, was ebenso gesundheitswidrig als gesundheitsverderblich ist und in manche gesunde Brust den Keim des Siechthums und des Todes legt. Dann aber verfähre man wie Stoy, der bei der Einrichtung des Seminars zu Bielitz, welches auch auf ein Internat berechnet war, mit gesundem Takte nicht aus eigener Machtvollkommenheit die Hausordnung vorschrieb, sondern im Vereine mit den Internen selbst eine „Richtschnur für die Hausgemeinde“ entwarf, „die ganze Regierung des kleinen Staates der Hausgemeinde in die Hände der Bürger selbst“ legte und sich so von jedem gewaltsamen Einflusse, von jedem Versuche, etwas um jeden Preis erzwingen zu wollen, fern hielt.¹⁾ Das wäre wenigstens ein vernünftiger Ausweg für die auf Internate angelegten Seminare, ein Ausweg, den freilich die Seminare unter den jetzigen Verhältnissen wohl noch nicht gleich betreten werden. Im übrigen aber pflichten wir den Worten Löw's, mit denen er seine schon angezogenen trefflichen Ausführungen über „Internat und Externat“ beschließt, vollständig und aus ganzer Seele bei: „Es ist unzweifelhaft gewiß, daß eine gute Seminarerziehung dem Zöglinge des Externats mehr zu statten kommt, als dem Zöglinge des Internats. Ersterem ist der Erzieher nur ein Rathgeber für die Versuchungskämpfe des Lebens, letzterem ein Begleiter, Kampfgenosse und Beschützer. Man gebe nur den Externaten die rechten Leiter und Lehrer, und man wird auch hier bewährt sehen, daß die Erziehung auf dem Boden natürlicher Verhältnisse besser gedeiht, als alle Mißbeeterziehung.“²⁾

Lehrreich würde es sein, durch eine Umfrage unter den Lehrern,

¹⁾ Vgl. Stoy, Organisation u., S. 83 ff.

²⁾ Vgl. Rheinische Blätter, 1870, S. 484. — Treffliches hat auch H. Gräfe, Deutsche Volksschule, 1847, I, S. 751—754 über die Internate gesagt. —

die Internatszöglinge gewesen sind, zu erfahren, wie vielen das Seminar wirklich, wie wir es verlangten, „ein Lichtpunkt“ in ihrem ganzen Leben gewesen ist; nach unserer festen Ueberzeugung dürfte es eine bedeutende Zahl geben, die da mit dem alten Dichter ausriefe: „O mihi praeteritos referat si Jupiter annos“¹⁾ — „o daß mir Gott diese — verlorenen Jahre wiedergäbe!“

§. 26.

Die Ausstattung der Seminare.

Soll ein Seminar das Höchstmögliche erreichen, so muß es auch mit allen Bedürfnissen und Mitteln, die seinen Zweck fördern, in hinreichendem Maße versehen sein. Jedes Unterrichtsfach stellt in dieser Hinsicht andere Forderungen, aber für keines darf es an dem Wünschenswertheften fehlen, wenn nicht der Unterricht nicht bloß wesentlich erschwert, sondern auch vielfach seiner besten Früchte beraubt werden soll. Zwar braucht in betreff der Anschaffung solcher Hilfsmittel kein Luxus getrieben zu werden, aber das Knausern und Kargen ist hier ganz am unrechten Platze angebracht. Nicht was möglichst wenig kostet, sondern was möglichst zweckmäßig ist, muß dabei ins Auge gefaßt werden.

In erster Linie steht die Bibliothek des Seminars. Sie darf nicht bloß in theologischen Schriften, Predigt- und Gebetbüchern stark sein, sie muß vielmehr die wichtigsten und besten Schriften aller Fächer aufweisen können; was die großen Geister der Nation auf den verschiedenen Gebieten der Wissenschaft und Kunst Bedeutendes geleistet haben, muß hier vertreten sein, und neben den hervorragenden Werken, welche die der allgemeinen Bildung zugehörigen Wissenszweige behandeln oder der schönen Literatur angehören, muß natürlich auch die pädagogische Literatur möglichste Reichhaltigkeit besitzen, so daß die ganze Bibliothek einmal möglichst allseitig ausgestattet ist, und dann ein möglichst treues Bild jedes Gebietes zu geben vermag. Es würde also ein Mangel sein, wenn sie bloß alte, dem Inhalte nach verjäherte und durch neuere Forschungen überwundene Werke aufzuweisen hätte, als es einseitig wäre, wenn die vorhandenen Schriften, wie z. B. in der Theologie, der Pädagogik u. ausschließlich oder vorwiegend den einen Standpunkt, etwa den orthodoxen, verträten; vielmehr muß jeder einzelne Zweig fortwährend durch Schriften der neuesten Zeit, die dem jeweiligen Stande der Wissenschaft entsprechen, ergänzt und vervollständigt und dabei jedem

¹⁾ Vgl. Virgils Aeneide, VIII, 560.

Standpunkte unparteiisch Rechnung getragen werden. Dasselbe gilt auch von den Zeitschriften, theils politischen, theils theologischen, theils pädagogischen, theils fachwissenschaftlichen Inhaltes, welche nothwendig gehalten werden müssen, um auf allen diesen Gebieten auf dem Laufenden zu bleiben; und bei ihnen, wie bei den anderen anzuschaffenden Schriften ist immer mit darauf zu sehen, daß es neben den in streng wissenschaftlichem Geiste abgefaßten Erzeugnissen auch nicht an mehr populär gehaltenen fehle. Denn die Bibliothek hat ja den Lehrern, wie den Zöglingen in gleichem Maße zu dienen. Während sie jene in den Stand zu setzen hat, sich theils in ihrem Fache, theils in allgemeiner Beziehung fortzubilden und mit den neuesten Erscheinungen auf literarischem Gebiete in Bekanntschaft bleiben zu können, ohne immer genöthigt zu sein, sich für eigenes Geld jedes Buch anschaffen, jede Zeitschrift halten zu müssen, so soll sie hinsichtlich der Zöglinge das Bedürfniß eigener, selbständiger Fortbildung durch Lektüre nach den verschiedensten Seiten hin ausreichend befriedigen.

Wie der Bibliothek einer der Seminarlehrer als Aufseher und Bibliothekar vorzusetzen ist, so hat auch die Benutzung der Bibliothek durch die Zöglinge unter Leitung der Lehrer zu erfolgen. Ihnen liegt es ob, beim Unterrichte oder sonst zu passender Zeit auf dieses oder jenes Buch oder einen Abschnitt desselben hinzuweisen, worin ein behandelter Gegenstand noch in ein anderes Licht gesetzt oder ausführlicher dargelegt wird, und so die Zöglinge in die Literatur der verschiedenen Fächer bis auf die wichtigsten Erscheinungen der neuesten Zeit einzuführen, weil darauf die Wahrscheinlichkeit und der glückliche Erfolg der selbständigen Fortbildung im Amte mit beruht,¹⁾ weshalb auch die Ausstattung wie die Benutzung der Bibliothek von der äußersten Wichtigkeit ist. Ein vorheriger Hinweis auf die bei der Lektüre zu beachtenden Punkte oder eine nachherige Unterredung und Rechenschaftlegung über das Gelesene werden zu einem aufmerkameren Lesen und zu einem besseren Verständnisse wesentlich beitragen. Jedoch darf man den Zöglingen hinsichtlich der Wahl der Bücher keinen unnützen Zwang auferlegen und sie etwa bloß auf das beschränken wollen, was einem augenblicklichen Bedürfnisse dienen könnte; vielmehr ist ihnen auch in diesem Stücke möglichst freier Spielraum zu gönnen und ihnen auf Grund des Kataloges die eigene Auswahl zu gestatten. Ihnen nie einen Band deutscher Klassiker, oder ein strengeres naturwissenschaftliches Werk, oder

¹⁾ Vgl. hierzu S. 23, S. 255.

eine theologische Streitschrift u. dgl. zu verabreichen, oder ihnen sonst ein Buch, das etwa gerade Aufsehen erregt und das sie kennen zu lernen Verlangen tragen, unter allen Umständen zu versagen und sie auf überschwängliche Erbauungsbücher, mattherzige Kinderschriften, Lebensbeschreibungen berühmter „frommer“ Männer, „Lehren der Weisheit und Tugend in Beispielen“, „Spuren der Gottheit im anscheinenden Zufalle“ u. s. w. u. s. w. zu verweisen, wie wir es erlebt haben, ist das Verlehrteste und Thörichtste, was es geben kann; denn was sie zu lesen ein Bedürfnis fühlen, das lesen sie, sofern es ihnen aus der Bibliothek verweigert wird, trotz alledem und dann heimlich; und es ist immer besser, sie lesen aus der Seminarbibliothek, wobei die nöthigen Fingerzeige erteilt werden können, als daß sie die Leihbibliotheken frequentiren und dabei noch viel größeren Schaden nehmen.

Keine geringere Aufmerksamkeit ist den naturwissenschaftlichen Sammlungen zuzuwenden, in denen alle einzelnen Seiten gleichmäßig vertreten sein müssen, so daß sich leicht ein möglichst übersichtliches Bild des Erganges als eines zusammenhängenden Organismus gewinnen läßt. Insbesondere ist dabei auf die unmittelbare Umgebung auf den Kreis, auf das Vaterland spezieller Rücksicht zu nehmen, um die Zöglinge so einbringlich und anschaulich als möglich mit der heimatischen Natur vertraut zu machen, sowohl was Bodenbeschaffenheit, als Vegetation und Thierleben betrifft. Eine geognostische und orthognostische Sammlung, welche die Gebirgs- und Bodenbildung und die einzelnen Steinarten kennen lehrt, ein gut geordnetes Herbarium, eine Samen- und Holzsammlung, eine Sammlung von verschiedenen Thierschädeln und Thiersteletten von den wichtigsten Thiergattungen und Repräsentanten, sei es ausgestopft, oder präparirt, oder in Spiritus eingesetzt u. dgl. m., samt den nöthigen erläuternden Wandtafeln und Karten dazu sollten keinem Seminare fehlen. Und diese Sammlungen lassen sich ohne große Mühe und Kosten herstellen und vermehren, wenn nur der Lehrer selbst zu sammeln und zu ordnen versteht und die Zöglinge dafür anzuregen weiß. ¹⁾

Außerdem dürfen natürlich auch die wichtigsten chemischen und physikalischen Hilfs-Apparate nicht fehlen, um die Zöglinge nicht nur mit der Einrichtung derselben bekannt, sondern auch, wie wir

¹⁾ Vgl. hierzu Rosmähler, Der naturgeschichtliche Unterricht, S. 49 ff., wo viele treffliche Winke in betreff der Anlegung naturwissenschaftlicher Sammlungen niedergelegt sind.

das schon früher verlangten,¹⁾ mit ihrer Handhabung vertraut zu machen. Ein Seminar, in welchem die Zöglinge niemals eine Elektrifirmaschine, eine Luftpumpe, einen einfachen elektromagnetischen Apparat, eine hydraulische Presse, einen Wasserzersetzungsgapparat, ein Mikroskop u. dgl. zu sehen bekommen haben, ist ein schlechtes Seminar. Gerade darin, daß die Zöglinge jene Instrumente, Apparate u. nicht bloß kennen lernen, sondern auch angeleitet werden, dieselben geschickt zu handhaben und gewandt mit ihnen zu experimentiren, um ihren Schülern einen natürlichen physikalischen oder chemischen Vorgang, eine Erscheinung, ein Gesetz sicher erläutern und klar veranschaulichen zu können, soll das Seminar mit einer seiner wichtigsten Aufgaben erkennen; denn von der geschickten Anwendung und sicheren Handhabung aller Veranschaulichungsmittel hängt der ganze Erfolg des naturwissenschaftlichen Unterrichts wie in jeder, so namentlich in der Volksschule ab, und das Seminar ist keine Pflanzstätte für wahre Volksbildung, wenn es in dem beregten Punkte seine Zöglinge, wie seit Jahrzehnten, so unwissend und ungeschickt wie die Bauern entläßt, höchstens zugestuzt, über einen naturwissenschaftlichen Gegenstand schlecht genug zu reden, nicht aber befähigt, in denselben durch nothwendige Veranschaulichung wirklich einzuführen.

Um die Sammlungen für die Bildung der Zöglinge so nutzbar und gewinnbringend als nur immer möglich zu machen, muß ihnen ein besonderes geräumiges Zimmer eingeräumt sein, in welchem sie unter guter Verwahrung in übersichtlicher, der Wissenschaft entsprechender Ordnung aufgestellt werden können. Unter der „guten Verwahrung“ soll aber keineswegs verstanden werden, daß sie Menschenaugen möglichst entrückt würden und also, wie wir uns früher ausdrückten,²⁾ keinem andern Zwecke dienen, als die Ablagerungsverhältnisse des Staubes zu veranschaulichen, der sich von Jahr zu Jahr ungehindert auf ihnen absetzen könnte; — das ist bisher vielfach nur zu gut besorgt worden; im Gegentheile sind sie den Zöglingen in ausgiebigster Weise zugänglich zu machen, und damit sich die Zöglinge ihrer eben so, wie der Bibliothek, erfreuen mögen, müssen die Sammlungen zu gewissen Stunden geöffnet sein, damit den Zöglingen Gelegenheit gegeben ist, immer und immer wieder die aufgestellten Gegenstände, wenn auch nur partienweise, durchzugehen, und durch erneute Anschauung alte Eindrücke aufzufrischen und zu befestigen, schwankende Vorstellungen zu klären und zu berichtigen und

¹⁾ Vgl. oben S. 15, S. 185 ff.

²⁾ Vgl. S. 15, S. 187.

den Dingen noch diese oder jene neue Seite der Auffassung abzugewinnen. Daneben müssen natürlich sachgemäße Erläuterungen, wissenschaftliche Exkursionen zc. noch ein übriges thun.¹⁾

Daß dem Seminare auch inbezug auf andere Unterrichtszweige die nöthigen Hilfsmittel in wirklich ausreichendem Maße zu Gebote stehen, daß es die besten geographischen Karten, Kartenwerke und plastischen Nachbildungen, Erd- und Himmelsgloben, Sternkarten, Tellurien und Lunarien zc., sowie die nöthigen wohl erhaltenen musikalischen Instrumente, gute Musikalien u. s. w. u. s. w. besitzt, versteht sich ganz von selbst. Aber wie ärmlich, wie stiefmütterlich sind in allen den erwähnten Beziehungen die Seminare bisher ausgestattet gewesen; wie hat es vielen selbst an dem Nothwendigsten, ja Unentbehrlichsten gemangelt! Und wenn Harnisch schon vor fünfundsanzig Jahren behauptete, daß nur etwa die Hälfte der vorhandenen Seminare gehörig, die andere Hälfte, darunter auch sehr bekannte Anstalten, wie z. B. das Weissenfelder Seminar, nur nothdürftig ausgestattet seien,²⁾ so darf man, da in diesem Zeitraume trotz der wissenschaftlichen Fortschritte die Sorge für die Seminare so gut wie ganz geschlafen hat, heute wohl getrost behaupten, daß kein Seminar den Anforderungen der Wissenschaft und der Pädagogik entsprechend versorgt ist. Die „Revisionsprotokolle“, welche der 1865 in Sachsen stattgehabten Seminarrevision ihren Ursprung verdanken³⁾ und seiner Zeit nebst dem vielfach von uns angezogenen ministeriellen Exposé den Kammern vorgelegt wurden, haben trotz ihrer überaus zahmen Sprache doch nicht umhin gekonnt, an verschiedenen Stellen theils die einseitige und mangelhafte Beschaffenheit der Seminarbibliotheken, namentlich hinsichtlich des Lesebedürfnisses der Zöglinge, theils die eben so einseitige und dürftige Ausstattung der Seminare hinsichtlich des naturwissenschaftlichen Unterrichts zu beklagen.⁴⁾ Wenn das aber von einer auf Sammetpfötchen gehenden Kritik schon an sächsischen Seminaren zu rügen ist, die nach der ministeriellen Versicherung den meisten deutschen Lehrerbildungsanstalten voranstehen,⁵⁾ wie muß es da erst anderwärts um die Ausstattung der Seminare beschlagen sein! Und ist es nicht mehr als kläglich, wenn noch Anno 1871 einem Seminare für den chemischen

¹⁾ Vgl. oben S. 25, S. 270.

²⁾ Vgl. Harnisch, Die künftige Stellung der Schule zc., 1848, S. 61.

³⁾ Vgl. S. 3, S. 65 ff.

⁴⁾ Vgl. die „Revisionsprotokolle“ S. 6, 17, 23, 27, 29, 36, 42, 47 zc.

⁵⁾ Vgl. Exposé, S. 1.

Unterricht nichts weiter zu Gebote steht, als eine Spirituslampe, vier Probirgläschen, vier Kochfläschchen, vier große Gläser und ein Trichter,¹⁾ und wenn ein gut Theil der für andere Zweige vorhandenen Apparate und Geräthe ihren passendsten Platz eher in der ersten besten Kumpelkammer, als in den Sammlungen einer Lehrerbildungsanstalt fänden? — Ein Volk, das geistige Bildung zu schätzen weiß, ein Staat, der einseht, was durch mangelhaft gebildete Lehrer der Nation an Intelligenz, Kraft und Aufschwung verloren geht, darf und kann die Seminare an dem, was für sie das tägliche Brod ist, nicht darben lassen; denn an gut ausgestatteten Seminaren besitzt eine Provinz, besitzt ein Land einen wuchernden Kapitalschatz, der sich tausendfach verzinst. Eine Summe von etlichen Hundert Thalern müßte jedem Seminare alljährlich zur Verfügung stehen, um unbrauchbar Gewordenes zu ergänzen und Neues hinzuzuschaffen.

Auch der Seminarschule ist an dieser Stelle zu gedenken. Wenn sie den Zöglingen als ein Muster der eigenen, künftig zu verwaltenden Schule gelten soll, so darf natürlich auch bei ihrer Ausstattung nicht gelargt werden. Das muß schon hinsichtlich der äußeren Einrichtung, des Schulzimmers, der Subsellien, der Ventilation u. dgl. gelten, noch mehr aber hinsichtlich der Lehrmittel, die ihr zur Verfügung stehen. Verstaubte und zerrissene Wandkarten, veraltete, untauglich gewordene Abbildungen, schlechte Modelle und Apparate u. dgl. eignen sich nicht für eine Seminar-Uebungs- und Mustererschule. Für sie ist nur das beste, das brauchbarste, das praktischste gut genug. Es ist gewiß nicht zu viel verlangt, daß sie eine kleine, aber ausgewählte Sammlung empfehlenswerther Lehr- und Veranschaulichungsmittel besitze, in welcher auch die neuesten nicht fehlen dürfen; und damit die Zöglinge später ihre Schulen zweckmäßig auszustatten verstehen, ist es nöthig, sie mit den verschiedensten Apparaten, Karten und Veranschaulichungsmitteln so bekannt zu machen, daß sie nicht nur deren praktische Brauchbarkeit aus eigener Anschauung beurtheilen, sondern sie auch in der rechten Weise gebrauchen und handhaben lernen und später nicht etwa, z. B. vor einer russischen Rechenmaschine, weil sie in der

¹⁾ Vgl. Grüllich, Zweiter Bericht des Seminars zu Plauen. 1871. S. 68. — Mit männlichem Freimuth legt Grüllich die verschiedensten Mängel, sowie die Bedürfnisse des Seminars bloß; — verführen doch alle Seminar-direktoren so! Ihren Wünschen würde gewiß um so eher Rechnung getragen werden, jemebr die Behörden — zumal wenn sie gern hohe Schule reiten — Ursache hätten, sich ein wenig zu schämen.

Seminarschule eine unbekante Größe war, und vor anderen Dingen wie (sit verba venia!) wie die Kuh vorm neuen Thore stehen. Ja, um noch das letzte Ziel des Seminars in dieser Beziehung zu bezeichnen: jedes Seminar sollte eine kleine Lehrmittelausstellung besitzen, welche immer die neuesten Erfindungen und Erscheinungen auf diesem Gebiete aufzuweisen hätte; und eine solche würde sich ohne große Kosten herstellen lassen, wenn man sich die Mühe nicht verbrießen lassen wollte, diesen und jenen Buchhändler und Mechanikus zc. zu animiren und immer wiederholt anzuregen, die einschlägigen Erzeugnisse ihres Verlages und Kunstfleißes im Seminare zur Ausstellung zu bringen. Die Seminare wären ein viel geeigneterer Ort, die Kenntniß und die Verbreitung neuer und zweckmäßiger Lehrmittel zu fördern, als es die Lehrerversammlungen mit ihren Ausstellungen waren. Und je mehr die Seminare die Mittelpunkte für das Volksschulwesen ihres Kreises und Bezirkes bildeten,¹⁾ um so lieber würden einestheils die Aussteller die Seminare zur Bekanntgebung und Empfehlung ihrer Erzeugnisse wählen, und um so mehr würden diese Ausstellungen anderentheils nicht bloß den Zöglingen des Seminars, sondern auch den Volksschullehrern des betreffenden Kreises zu gute kommen.

§. 27.

Ort und Art der Seminare und Abschluß des Seminarlurus.

Bei der Frage nach dem Orte, wo die Seminare zu errichten seien, hat man nicht selten gemeint, daß sie ihren schicklichsten Platz in kleinen Städten oder gar auf dem Lande hätten.²⁾ Die Gründe für dieses Verlangen entstammen derselben Engherzigkeit und Beschränktheit, welche in den Internaten das Heil der Lehrerbildung erblickt: man meint die Seminaristen durch die Entfernung von dem Weltverkehre der großen Städte auch den sittlichen Gefahren derselben möglichst entrücken, sie in ländlicher Abgeschlossenheit vor den Zerstreungen, dem Unglauben, der Autoritätsmißachtung und allen destruktiven Ideen der Gesellschaft umso eher bewahren, ihnen den rechten allein selig machenden Glauben und die Milch frommer Denkungsart um so unentwegter einzupflanzen und sie in der ländlichen Einfachheit und Lebensweise, die ihnen später zum Theil wieder beschieden ist, um so besser erhalten zu können.

¹⁾ Vgl. hierzu § 29.

²⁾ Vgl. Schüke, Die Seminaroth zc. S. 64.

Nach unseren früheren Darlegungen kann kein Zweifel bestehen, daß wir solche Tendenzen verwerfen und ihnen für die Lehrerbildung alle Berechtigung absprechen müssen. Wohl mag die Zurückgezogenheit und Stille des Landlebens die kontemplative Richtung begünstigen; wohl mag sich der mattherzige, weltflüchtige Quietist, der, getäuscht in seinen Hoffnungen und Plänen und mit sich und der Welt zerfallen, nicht die Thatkraft oder den praktischen Takt besaß, die Trümmer des Verfalls zu Bausteinen und Stützpfältern eines besseren Neubaus zu gestalten, sich gern dorthin zurückziehen, um von der Welt und ihrem Streben, von ihren Freuden wie von ihren Leiden unberührt und lediglich auf sich selbst beschränkt, in der Abgeschlossenheit und Einsamkeit durch fromme Betrachtungen und ästhetische Uebungen den verlorenen inneren Frieden wiederzufinden; aber wenn man auch solcher Weltentfremdung im besten Falle eine individuelle Berechtigung zugestehen will, so ist es doch etwas wesentlich anderes, diese Geistes- und Gemüthsrichtung in der Erziehung der Jugend künstlich erzeugen und sie für die Lehrerbildung als eine allgemein gültige Maxime erklären zu wollen, denn sie führt nicht bloß zu schroffer intellektueller Einseitigkeit, sondern auch zu sittlicher Verkümmern und Verschrobenheit. Die allgemein menschliche Aufgabe, sich an den gemeinsamen Zwecken der Menschheit mit zu betheiligen, theilt der Lehrer in um so höherem Grade, als er an der Bildung der Menschheit mit arbeiten soll. Wo soll er aber Sinn und Verständniß für die gesellschaftlichen Aufgaben und für das, was die Andern treiben, gewinnen, wenn man die Lehrerbildungsanstalten in die verschlossenen und vergessenen Winkel des Kulturlebens verlegt? Woher soll ihm die Energie des Strebens, die Vollkommenheit seines Wollens kommen, wenn er keine Gelegenheit hat, sich vielfach im Handeln zu versuchen und zu üben? Wie soll sich sein Wille stärken, sein Charakter stählen, wenn er dem Kampfe mit äußern Hindernissen entzogen ist? Wie soll die innere Freiheit, von deren Dasein nur der sichere Sieg, nicht die von Versuchungen freie Ruhe vollgiltiges Zeugniß giebt, ihre Feuerprobe bestehen, wenn sie keine Konflikte des Lebens zu überwinden hat? ¹⁾

Von dem allen kann nicht die Rede sein, wenn die Seminare auf dem Lande angelegt werden. Hier, im engen Kreise, wo der Ackerbau vorherrscht, das Leben stagnirt und sich in Abhängigkeit von dem Wechsel

¹⁾ Vgl. oben § 25, S. 272 und 288 ff. und Nablowsky, Die ethischen Ideen etc. S. 5—20.

der Jahreszeiten in immer regelmäßigem Gleiße fortbewegt, da verengert sich auch der Sinn, da stumpft sich das Interesse ab, da verbauern und versauern die Zöglinge, zumal wenn sie schon auf dem Lande aufgewachsen sind, nur gar zu leicht nicht nur in ihrer Kleidung und in ihren Sitten, sondern auch in ihrer geistigen Regsamkeit und Beweglichkeit. Sie passen dann nicht in die gebildete Gesellschaft und unterliegen, sobald sie in die Welt hinaustreten, den Reizen und Verführungen großer Städte um so eher, je mächtiger die Neuheit aller Eindrücke die Aufmerksamkeit fesselt und die Sinne gefangen nimmt. Die geistige Regsamkeit und Beweglichkeit, die wieder Leben erweckt, die geistige und sittliche Selbständigkeit und Charakterfestigkeit, die der Lehrer besitzen muß, lassen sich nur durch den Verkehr mit den größeren Kreisen des Lebens gewinnen; darum gehören die Seminare in die Städte, und zwar nicht bloß in mittlere, sondern in größere Städte.¹⁾

Mit Rücksicht auf diese Frage können wir es uns nicht versagen, hier einen Mann reden zu lassen, dessen Worten man schon hinsichtlich seiner Erfahrungen, wie nicht weniger hinsichtlich seines Standes Glauben schenken wird. Der Superintendent Nagel nämlich schreibt in der „Schleßischen Chronik“ (von 1848?): „Männer, nicht Kopfhänger, nicht Schleicher, nicht Kriecher, Männer müssen wir haben als Leiter für das heranwachsende Geschlecht, wenn der Sünden und Seufzer endlich weniger werden sollen. Junge Kaufleute bringt man in Komptoire bedeutender Handelsstädte, wo großartige merkantilsche Interessen sich durchkreuzen. Junge Künstler stattet man aus für Reisen nach den berühmtesten Städten Italiens, wo der Jünger sein reinstes Feuer an den glänzenden Reihen der Werke unsterblicher Meister entzündet. Junge Handwerker schickt man auf die Wanderschaft, wo in ansehnlichen Städten durch Gewöhnung an fremdartige Formen Lebensansicht und Geschicklichkeit zugleich an Umfang und Tiefe gewinnen. Junge Studierende wirft man zu Breslau, zu Berlin, die man in neuerer Zeit als Universitäten den kleineren Wittenberg, Erfurt und Frankfurt vorgezogen hat, der akademischen Freiheit in die Arme, auf daß sie, von dieser umfangen, szientivisch und moralisch erstarken. Und die jungen Männer, welche sich die hohe Aufgabe gestellt haben, als Priester des Wahren und Guten und Schönen eine göttliche Flamme in der Volkjugend anzufachen und diese für den Eintritt in den Weltverkehr durch und durch tüchtig zu machen, die sollen verurtheilt sein, nur von der

¹⁾ Vgl. Diesterweg, Zur Lehrerbildung 2c. S. 23.

abgeschiedenen Seminarbank aus das bunte wimmelnde Gebiet menschlicher Leistungen, wie Moses vom einsamen Berge das gelobte Land, zu schauen, ohne daß ihrem Fuße gestattet wäre, selbst mitten drin sich zu ergehen und eine anschauliche Erkenntniß davon zu Nutzen und Frommen ihrer Zöglinge mitzunehmen? Draußen das lebendige Leben muß dem todtten Schulbuchstaben mit seinem starken, frischen Odem erst kräftigen Geist einhauchen und interessante Bedeutung.“¹⁾

Also in die größeren Städte, in die Mittelpunkte des Kulturlebens gehören die Seminare, an die Plätze, wo das Leben frisch pulst; wo die Ader des Verkehrs, durch welche Erregung und Belebung in die weiteren Kreise fortgepflanzt wird, mehr zusammenlaufen; wo ein vielverzweigtes Schulwesen die Einsichtnahme in die verschiedenartigsten Schulverhältnisse ungemein erleichtert und die Bekanntschaft damit fast mühelos vermittelt; wo Fabriken und industrielle Etablissements, Werkstätten der Kunst und Sammlungen und Ausstellungen der verschiedensten Art fortwährend Gelegenheit bieten, die Kenntnisse zu bereichern und den Blick zu erweitern und aufzuhellen. Und wenn das Seminar seine Zöglinge, die sich ja bereits als Realschüler an und für sich schon frei bewegt und außerdem auch gute Zeugnisse erworben haben, durch den Unterricht noch so zu gewinnen weiß, daß sie für die Vorbereitung zu ihrem Berufe ihre besten Kräfte einsetzen, so gehen die verführerischen Einflüsse des Weltlebens von selbst an den jungen Leuten, wie der Würgengel an den gefeierten Pforten Israels, vorüber. Daß aber die in Städten gebildeten Lehrer nicht in Landschulstellen gingen; oder daß sie, wie selbst Gräfe meint, sich nicht in die ländlichen Verhältnisse zu schicken vermöchten, sich Blößen gäben, welche die Bauern hoch anrechneten, oder mit großstädtischem Wesen prahlten u.,²⁾ das sind wirklich sehr gesuchte Einwände und Ausflüchte. Der wahrhaft gebildete Mann, und der so, wie wir es uns denken, ausgebildete Lehrer weiß sich in allen Verhältnissen zurecht zu finden — er kann mit Paulus sprechen: „Ich kann niedrig sein und kann hoch sein; ich bin in allen Dingen und bei allem geschickt.“³⁾ Und, nebenbei bemerkt: warum gehen denn die Geistlichen, die doch ihre gesamte Bildung auch in Städten genossen haben, ihr Leben lang auf das Land zurück und wissen sich auf ihrer Dorfpfarre recht gut in die ländlichen Verhältnisse zu finden?

¹⁾ Nach Rade, Pädag. Jahresbericht, 1848, S. 351.

²⁾ Vgl. Gräfe, Die deutsche Volksschule, I, S. 742 f.

³⁾ Philippus IV, 12.

Der Kernpunkt dieses Einwandes ist die Lohnfrage, auf die wir am Ende zurückkommen.

Wie um der Zöglinge, so namentlich auch um der Seminarlehrer willen ist es nöthig, die Seminare in größere Städte zu legen. Der gebildete, reife Mann bedarf des Lebens, der geistigen Anregung, des vielseitigen Verkehrs erst recht, um sich für seinen Beruf frisch und lebendig zu erhalten und erfrischend und belebend auf seine Zöglinge einzuwirken. In der Abgeschlossenheit und der ewigen Einerleiheit des Landlebens, in der Abgeschlossenheit von allem Verkehr, von der gebildeten Gesellschaft, von der Literatur u. geht ihm die ursprüngliche Frische und Lebendigkeit allmählich verloren; und mag er zehnmal zu den Honoratioren des Ortes gehören: der Mangel an einer weitreichenden Lebensperspektive läßt ihn zuletzt entweder in den Kleinlichkeiten und den engumhögten Interessen seiner Umgebung aufgehen, oder aus Mißfallen daran auf sich selbst zurückziehen; er wird stumpf und gleichgültig für das Leben — und so werden leicht auch seine Schüler.

Eine andere Frage ist die, ob man nur eine Art von Seminaren einrichten oder sie nicht lieber verschieden organisiren solle. Wiederholt ist der Vorschlag gemacht worden, dieselben zu trennen in solche für Land- und in solche für Stadtschullehrer,¹⁾ oder auch in solche für Lehrer an Land-, an Stadt- und an höheren Volksschulen,²⁾ oder auch für Lehrer kleiner Landschulen, für Lehrer größerer Kirch- und mittlerer Stadtschulen, und für Lehrer höherer Stadt-, Bürger- und Realschulen.³⁾ Man ging dabei jedesmal von der Ansicht aus, daß die Verschiedenheit der ländlichen und städtischen Verhältnisse nicht nur verschiedene Bildungsbedürfnisse erzeuge, sondern in Folge dessen nothwendig auch verschiedene Anforderungen an die Lehrer und an die Lehrerbildung bedinge. Wie der Landschullehrer den ländlichen Verhältnissen, so müsse der Stadtschullehrer den städtischen Verhältnissen Rechnung tragen und sich ihnen anzubequemen verstehen; das aber sei bei gleicher Bildung der Lehrer nicht möglich; auch verlange die größere Höhe des Lehrzieles und die anders zu haltende Behandlung des Unterrichtes

¹⁾ Vgl. Gräfe, Die deutsche Volksschule, I, S. 741 ff.

²⁾ Vgl. Curtmann, Die Reform der Volksschule, S. 63 f., S. 89—95.

³⁾ Vgl. Hienßsch, Gedanken über eine zeitgemäße Reform der Seminare. 1848. S. 13 ff.

in Stadtschulen eine höhere Vorbildung für die an ihnen anzustellenden Lehrer zc.

Man sieht, daß diese Ansichten zum Theil wieder den Ort bestimmen, an dem die Seminare anzulegen sind; denn wenn die gleiche Bildung der Lehrer ein Hinderniß sein soll, daß sich die Lehrer hier in die ländlichen, dort in die städtischen Verhältnisse finden, so bleibt nichts anderes übrig, als die Seminare für Stadtschullehrer in Städten, die für Landschulen auf dem Lande zu errichten, worüber wir uns bereits ausgesprochen haben. Zum Theil aber laufen sie auf eine dem Grade nach verschieden abgestufte Lehrerbildung hinaus, die für den einen knapper, für den anderen reichlicher zu bemessen wäre. Wir können dem als einem höchst bedenklichen, ja gefährlichen Vorschlage durchaus nicht beistimmen und verlangen für alle Lehrer dieselbe Bildung.

Der Landschullehrer braucht für seine erfolgreiche Thätigkeit ein nicht minder hohes Maß von Wissen und Geschick, als der Stadtschullehrer. Denn einmal vollzieht sich die Entwicklung und Bildung des menschlichen Geistes überall, in der Hütte wie im Palaste, nach den gleichen Gesetzen, und ob die zu bildende Seele dem Kinde eines Proletariers, oder dem Sprößlinge einer Patrizierfamilie angehört, die Erziehung und Verebelung derselben ist in jedem Falle eine Kunst, die hier wie dort ein gründliches Studium der Anthropologie, der Psychologie und Pädagogik voraussetzt. Und was die größere oder geringere Ausdehnung des Unterrichtes anbelangt, so hat jeder Lehrer, mag er nun dieser oder jener Schule angehören, das gleichschwierige Geschäft zu vollziehen, den Bildungstoff aus dem Bereiche der Wissenschaften den jeweiligen Bedürfnissen entsprechend auszuwählen und dem Stande seiner Schüler angemessen zu gruppieren und anzuordnen, wenn seine Arbeit von dem erwünschten Erfolge gekrönt sein soll; zu diesem Geschäfte, mag es nun einer Land- oder einer Stadtschule gelten, gehört ein ganzer Mann, nicht aber einer mit einer Viertels-, halben oder Dreiviertelbildung, und in jedem Falle wird derjenige seine Arbeit um so besser verrichten und seiner Schule um so trefflicher vorstehen, je mehr er durch eigene Bildung Herr des Stoffes und des Lehrverfahrens geworden ist. Ueberdies ist das Unterrichten in der Dorfschule, wo in der Regel eine große Anzahl Kinder von verschiedenem Alter und Geschlechte gleichzeitig unterwiesen, beschäftigt und beaufsichtigt sein wollen, eine ungleich schwierigere Aufgabe, als in einer Stadtschule einen oder höchstens zwei Jahrgänge von nahezu gleichem Bildungsgrade in einer Klasse zu unterrichten; während hier die Arbeit eine viel ebenere,

glattere und gleichmäßigere ist, erfordert sie dort eine viel größere Umsicht und Gewandtheit nicht bloß hinsichtlich der Anordnung und Anwendung der einzelnen Unterrichtsmomente auf die verschiedenartigen Schüler, sondern auch hinsichtlich der Mannfaltigkeit der anzustellenden Uebungen und hinsichtlich der Disziplin; und mancher von denen, die da wegen ihrer beständigen Thätigkeit in der Stadt meinen, der Dorfschullehrer brauche ein weniger gebildeter und tüchtiger Mann zu sein, als der Stadtschullehrer, möchten von ihrer Meinung sehr bald zurückkommen, wenn man ihnen nur einmal auf eine Woche die Leitung einer Dorfschule übertrüge. Wenn aber die Verhältnisse des Landes wirklich etwas anderes erheischten, als die Verhältnisse der Städte, so müßte man sich nur wundern, warum man nicht auch z. B. eine verschiedenartige Bildung der Geistlichen, der Juristen, der Architekten u. verlangen sollte, dergestalt, daß die Bildung der einen Hälfte jeder Kategorie für die Wirksamkeit in der Stadt, die der anderen für die Thätigkeit auf dem Lande zugeschnitten würde. Ein solcher Vorschlag, im Ernste vorgebracht, dürfte sicher dem Schicksale nicht entgehen, als Kuriosum belächelt zu werden; und doch verhält sich mit der Lehrerbildung kein Haar anders. Wie das Wort Gottes, wie die Gesetze des Landes, wie die Regeln der Baukunst unter allen Verhältnissen dieselben sind, so sind es nicht weniger die Aufgaben der Pädagogik; und wie der Geistliche ohne Unterschied der Stellung das Evangelium gründlich verstehen muß, um als rechter Schriftgelehrter aus seinem Schatze Altes und Neues hervorzubringen; wie der Jurist unangesehen seines Wirkungskreises genauen Bescheid um die Gesetze wissen muß, um überall streng nach denselben verfahren zu können; wie der Baumeister unerachtet seines Wohnsitzes die kleinste Hütte eben so regelrecht, symmetrisch und zweckmäßig einzurichten fähig sein muß, als den größten Palast, so muß nicht weniger der Lehrer die Elemente der Volksbildung gerade so gut in das rechte Verhältniß zur Gesamtkultur zu setzen im Stande sein, als die Bildungsmomente einer höheren Stufe; schon der Elementarunterricht verlangt die gebildetsten und geschicktesten Leute, wenn er eine rechte, tüchtige Grundlage für die Gesamtbildung eines Volkes abgeben soll.

Aber wenn man auch bei einiger Sachkenntniß dem bestimmen möchte, so macht man von diesem Zugeständnisse aus doch gern den Salto mortale nach dem „Bildungsbedürfnisse“ hinüber, das angeblich unter der Landbevölkerung ein viel geringeres ist, als in den Städten,

und mit dem großen Propheten Kiehl¹⁾ deklamirt man, daß man doch ja den Bauer Bauer bleiben lassen und ihn doch um Gottes willen nicht durch Rabinets- oder Landtagsbeschlüsse mit einer Bildung beglücken solle, von der er selber nichts wissen möge; denn damit entfremde man das Volk sich selbst, und den Schaden wiege man mit aller gerühmten Bildung nicht auf.²⁾ Diese rührende Sorge um das Glück und den Frieden des Volkes will indes im Grunde nichts anderes bedeuten, als daß man ja mit den ererbten Zuständen ein väterliches Einsehen haben möge, damit „die Dummen nicht alle werden“. Zu solchen „Kulturbestrebungen“ braucht man allerdings keine gebildeten Lehrer, und das Geschäft, die alten Verhältnisse fein säuberlich zu konserviren, könnte man mit vollem Vertrauen ausgedienten Unteroffizieren übertragen, die erst neuerdings wieder ein Staatshämorrhoibarius in der Zeitschrift „Im neuen Reich“ für die Landschullehrerstellen alles Ernstes warm empfohlen hat. Ist es hingegen wirklich wahr, daß auf einer tüchtigen Volksbildung alle Volks- und Staatswohlfahrt beruht und daß es um ein Volk um so besser bestellt ist, je allgemeiner sich der Bildungsstrom in die feinsten Verzweigungen der Gesellschaft befruchtend ergießt, so sollte man — sofern wirklich den Dorfbewohnern das Verlangen nach einem höheren Grade geistiger Bildung fehlte — doch wohl gerade daran denken, es ihnen einzufößen, indem man ihren Kindern eine bessere, gründlichere Bildung erteilte, und so in jeder Gemeinde einen Kern schüfe, der für die weitere Entwicklung einen sicheren Anhalt gewährte. Aber so schlimm ist es im allgemeinen gar nicht um das Landvolk bestellt; auch auf dem Dorfe giebt es heutzutage genug Eltern, die den Werth einer tüchtigen Bildung schon recht gut zu schätzen verstehen und die da wohl wissen, daß man behufs derselben „besser zum Schmied, als zum Schmiedchen“ geht. Wie so manche verlangen vom Lehrer, daß er ihre Kinder, sei es auch nur durch Privatunterricht, über das Ziel der Dorfschule hinausführe, sie auf eine höhere Anstalt vorbereite u. dgl.; wie so manche gebildeten Leute wohnen auf dem Lande, die für ihre Kinder dieselbe Bildung beanspruchen, wie der Bürger der Stadt; und überdies soll ja der Lehrer allen Dorfbewohnern Lehrer und Berather sein können, den Jünglingen in den Fortbildungsschulen, den Erwachsenen in Bildungsvereinen — also muß er, wie der Stadtschullehrer, ein tüchtig gebildeter Mann sein. Oder

1) Vgl. oben § 3, S. 60 f.

2) Vgl. Curtmann, Die Reform der Schule, S. 72 f.

soll es wirklich für ihn, wie Steglich will, keine Schande sein, wenn er einem talentvollen, fleißigen Dorfschüler sagen müsse: „Bei mir kannst du nichts mehr lernen“? ¹⁾ — Nein, das wäre, trotz Steglich, nicht bloß für ihn, sondern noch mehr für den Staat eine Schande, der solche Lehrer bildete und anstellte.

Auch mit der Verschiedenheit der Neigung der jungen Leute, die sich dem Lehrerstande widmen, hat man das Verlangen einer verschiedenartigen Organisation der Seminare zu decken gesucht; ²⁾ allein beim Eintritte in das Seminar läßt sich noch von keinem Zöglinge mit einiger Bestimmtheit behaupten oder ihm an den Kleidern absehen, ob er sich besser für die Stadt, oder für das Land eignen werde; das tritt erst im Laufe der Zeit bei reiferer Bildung und größerem Alter hervor, und es wäre eine ebenso unzeitige, als verwerfliche und verderbliche Antizipation, schon im Voraus darüber eine Bestimmung treffen und, eine allweise Vorsehung spielend, dem einen diesen, dem andern jenen Bildungsweg vorzeichnen zu wollen. ³⁾

Eines aber würde man durch den verschiedenen Bildungsgang der Lehrer gewiß erreichen: man würde den ohnehin noch nicht geschwundenen Kastengeist derselben nur künstlich erhalten und weiter ausbilden. Halten sich doch immer noch die Gymnasiallehrer für was Besseres als die Realschullehrer; diese möchten was mehr bedeuten als die Stadtschullehrer, ⁴⁾ und dafür sehen diese wieder vielfach die Landschullehrer, mit denen sie doch an denselben Brüsten der Weisheit gelegen, über die Achseln an. Man sieht es ja an den „allgemeinen“ Lehrerversammlungen, die ihren Namen mit demselben Rechte führen, wie *locus a non lucendo*! Warum sollen die Lehrer, und noch dazu die Volksschullehrer, in so verschiedene Kategorien, wie etwa die Jünger Aeskulaps in Bader, Wundärzte und Doktoren der gesamten Heilkunde, geschieden und jede auf ihren bestimmten Thätigkeitskreis eingeschränkt werden? Dann fehlte nur noch, daß man sie, wie in Darmheffen, in Uniformen steckte und ihren Bildungsgang, wie ihre Charge schon äußerlich kennzeichnete, indem man etwa den Dorfschullehrern eine einfach gelbe Litze, den Kirchschullehrern eine goldene Litze, den Lehrern kleinerer Städte

¹⁾ Vgl. Steglich, Der Bildungsgang des Volksschullehrers, S. 35.

²⁾ Vgl. Gräfe, a. a. O., S. 741.

³⁾ Vgl. Diesterweg, Zur Lehrerbildung, S. 16.

⁴⁾ Man sehe zum Beispiel die in allerjüngster Zeit erfolgte Auslassung der Dresdener Realschullehrer contra Verthelt!

einen Stern, denen mittlerer Städte zwei und denen großer Städte drei Sterne an den Krügen verlieh und außerdem, vielleicht durch die Farbe der Degenkoppeln, den Unterlehrer, Oberlehrer, Hauptlehrer, Direktor u. s. w. u. s. w. kennzeichnete! — Nein! Statt die häßlichen Auswüchse indischen Kastenwesens und chinesischen Mandarinenthums durch eine künstliche Scheidung der Lehrer zu nähren und zu kultiviren, sollte man diese Schäden doch vielmehr durch alle möglichen Mittel auszurotten und den Geist der Eintracht und Brüderlichkeit zwischen allen Lehrern anzubahnen und zu pflegen bemüht sein. Arbeiten sie doch alle an einem Werke, gleichviel ob sie die Elemente treiben oder den Weiterbau besorgen.

Aus allen diesen Gründen also für alle Lehrer der Volksschule dieselbe, aber umfassende, gründliche und tüchtige Bildung auf gleichartig organisirten Seminaren!

Auch noch in einer anderen Gestalt als der des Bildungsmaßes kehrt die Frage wegen einheitlicher oder getrennter Seminarbildung zurück, nämlich in der des religiösen Glaubens. Man hat nämlich auch vielfach darüber debattirt, ob konfessionelle oder Simultanseminare zu errichten seien. Unserem, an anderer Stelle ausführlicher dargelegten Standpunkte gemäß ¹⁾ müssen wir uns für letztere entscheiden. Zwar hat man von denselben Haber, Proselytenmacherei, Indifferentismus und alles mögliche Unheil vorausgesetzt, ohne indes stichhaltige Gründe gegen sie vorbringen zu können, und 1848 hat sich ein großer Theil der Lehrerschaft für sie erklärt. ²⁾ Der grimmigste Feind derselben ist natürlich der verrottete, eugherzige Konfessionalismus, der außer seiner Kirche kein Heil anerkennt. Indes geht der Zug der Zeit so sehr nach Ausgleichung der Differenzpunkte in Sachen des Glaubens, daß die freier Denkenden aller Religionsgenossenschaften sich in ihren Ansichten näher als je stehen und in ihren Bestrebungen das gemeinsame Ziel verfolgen, daß jeder Dogmen- und Glaubenszwang als widerchristlich zu verwerfen sei und daß man sich auf dem Boden vernünftiger, liebekräftiger Gesinnung zu vereinigen habe. ³⁾ Die allerjüngsten Abstimmungen in Baiern und der Pfalz (z. B. in Augsburg und

¹⁾ Vgl. des Verfassers „Emanzipation der Schule von der Kirche u.“, besonders den 2. Theil.

²⁾ Vgl. Naeke, Pädagogisches Jahrbuch, 1849, S. 49.

³⁾ Vgl. des Verfassers „Emanzipation der Schule von der Kirche u.“, S. 112 ff., S. 120 f. und anderwärts.

Kaiserlautern), sowie die früheren in Baden, bei denen es sich um die Einführung von Simultanschulen handelte, haben das zur Genüge bewiesen. Außerdem birgt die gemeinsame Bildung der Lehrer verschiedener Konfession noch ein sehr bedeutungsvolles nationales Moment. Das Gefühl der Zusammengehörigkeit der Glieder einer Nation, der Bürger eines Reiches wird um so mehr abgeschwächt und zerstört, je mehr eine klerikale Sonderbildung sich breit machen kann und der Orthodoxyismus der verschiedenen Religionsgenossenschaften freien Spielraum hat, die trennenden Unterschiede der Konfession geflissentlich zu nähren. Bei gemeinsamer Erziehung und Bildung von Genossen verschiedener Bekenntnisse ist das viel weniger möglich, weil sich die Zöglinge ja beständig auf dem Boden allgemein menschlicher Anschauungen, Bedürfnisse und Interessen begegnen und so den Grundsatz der sittlichen Werthschätzung menschlicher Tugenden ohne Unterschied des Glaubens, der gegenseitigen Achtung auch bei abweichenden Ueberzeugungen, das Bewußtsein gemeinsamer Ziele und Bestrebungen zc. auch auf die bürgerlichen und staatlichen Verhältnisse übertragen lernen. „In certis unitas, in dubiis libertas, in omnibus caritas“, das wird bei gemeinsamem Verkehre der Talisman werden, der in religiösen Dingen jeder zelotischen Schwärmerei und jedem gehässigen Fanatismus und in nationalen Angelegenheiten jeder Trennung und Absonderung vorbeugt. Und da überdies die Pädagogik nur auf ein und dieselben Gesetze menschlicher Geistesentwicklung angewiesen ist, auf Gesetze, die für die Erziehung der Katholiken eben so gelten, wie für die Bildung des Reformirten oder des Lutheraners oder des Juden, so ist nicht einzusehen, weshalb man die Lehrerbildung nach der Seite des Bekenntnisses hin trennen wollte; denn daß den Zöglingen verschiedener Konfession der dogmatische Religionsunterricht unverkümmert nach den Satzungen ihrer Religionsgenossenschaft durch besondere Lehrer (Geistliche) ertheilt wird, ist eine eben so einfache Forderung der Gerechtigkeit,¹⁾ als es selbstverständlich ist, daß in allen übrigen Dingen, welche die Pädagogik selbst angehen, wie Methodik und Didaktik zc., Gleichheit herrscht. Also bilde man auch ohne Unterschied des Glaubens alle Lehrer der Jugend gemeinsam!²⁾

Um noch einige Worte über den Seminarskursus hinzuzufügen,

¹⁾ Vgl. oben § 24, S. 256.

²⁾ Nach einer uns während des Druckes dieser Bogen zugehenden Notiz hat der bairische König unterm 4. September d. J. genehmigt, daß das katholische Seminar zu Bamberg in eine konfessionell gemischte Lehrerbildungsanstalt umgewandelt werde — das erste, nachahmungswerthe Beispiel für andere Länder!

so haben wir schon früher bemerkt, ¹⁾ daß derselbe auf drei Jahre festzusetzen sei. Denn soll die pädagogische Bildung sowohl in theoretischer als in praktischer Hinsicht und in der Durchbringung von Theorie und Praxis nur irgendwie tiefer und gebiegener sich gestalten, als seither, so ist trotz der besseren Vorbildung und der größeren geistigen Reife der Zöglinge beim Eintritte in das Seminar zur Erreichung des genannten Zweckes doch so viel zu thun, daß ein Zeitraum von zwei Jahren dazu nicht wohl hinreicht. Betrachtet man ja auch an den Universitäten das Triennium als das Normalmaß für die berufliche Vorbildung, und die pädagogische ist von nicht geringerer Tragweite. Indes soll die festgesetzte Regel nicht pedantisch gehandhabt werden und unter allen Umständen für jeden Fall gelten. Denn eben so gut, als es geschehen kann, daß ein Zögling vor der gesetzlichen Frist entlassungsfähig ist, eben so gut kann es sich auch zutragen, daß ein anderer in dieser Zeit die erforderliche Reife noch nicht erlangt hat; und so wenig zuträglich es für jenen wäre, ihn um des bloßen Gesetzesbuchstaben willen noch länger an das Seminar zu binden, so nachtheilig würde es für diesen sein, nach Ablauf des Trienniums ohne Widerrede von bannen geschickt zu werden. Gerade die letztgenannte Maßregel, auch die unreifen Zöglinge nach abgelegter Seminarzeit partout aus dem Seminare zu treiben und ihnen aufzugeben, nach einem Jahre sich wieder zum Examen zu stellen, haben wir nie recht begreifen können. Hat das Seminar das Recht, einen jungen Mann, der schon bei Beginn des Kurses keine übermäßige Fähigkeit verräth, durch die ganze Seminarzeit immer „auf Hoffnung“ zu behalten, statt ihm das consilium abeundi zu geben, so hat es nach unserer Ansicht auch die Pflicht, ihn für die Ausübung seines Berufes auch möglichst reif zu machen. Wo soll denn der junge Mensch die verlangte Reife besser erlangen, als im Seminare? Wo soll er denn, die Lücken seiner Bildung auszufüllen, bessere Gelegenheit haben, als hier? — Aber um der allgemeinen Regel halber stößt ihn das Seminar hinaus, enterbt ihn geistig und ruft ihm nach: „Nun siehe zu, wie du dir selber hilffst!“ Solche tyrannische Gleichmacherei, die alles in derselben Weise und

Ist diese Maßregel, der Zeitungsnachricht zufolge, auch nur durch die Ueberfüllung der protestantischen Seminare zu Schwabach und Altdorf hervorgerufen, so dürfte sich ein ähnliches Verfahren für andere Staaten schon um deswillen empfehlen, weil sich dadurch die im Schwange gehenden ultramontanen Wühlereien recht gut paralyfieren ließen.

¹⁾ Vgl. § 12, S. 141.

nach derselben Schablone verlangt, taugt nichts für rechte Bildungsanstalten; sie wirkt schädlich und verderblich, weil sie der individuellen Behandlung, worauf es bei der Erziehung und Bildung gerade ankommt, keinen Raum gestattet.

Das erste Jahr hat als Probejahr zu gelten. Stellt sich im Laufe desselben heraus, daß der eine oder der andere Zögling, sei es physisch, sei es intellektuell und moralisch, nicht für das Lehramt geeignet ist, so wird er (natürlich auf Beschluß des Lehrerkollegiums) wieder aus der Anstalt entlassen; und bei den in jeder Hinsicht hohen Ansprüchen, welche an den Lehrerberuf mit Recht gestellt werden, ist es sicher keine Unbilligkeit, wenn man untaugliche Personen so viel als möglich davon fern hält. Dem also Entlassenen ist kein großer Nachtheil erwachsen, denn bei dem Grade seiner Vorbildung wird ihm ein anderweitiges Fortkommen im Leben, die Wahl eines anderen Berufes, der keine so strenge Prüfung seiner Glieder erheischt, nicht allzu schwer fallen.

Am Schlusse der Seminarzeit finden die Prüfungen der Abgehenden statt, die zugleich als Anstellungsprüfungen gelten. Ihnen haben sich auch diejenigen zu unterwerfen, welche auf einem anderen Wege, als auf dem Seminare ihre Vorbildung für den Lehrerberuf gesucht haben; denn wenn auch dem Staate die Pflicht zufällt, für die Befriedigung allgemeiner Bedürfnisse — also auch der Bedürfnisse geistiger Bildung — die nöthigen Anstalten zu treffen, so kann er doch daraus nicht das Recht ableiten, alle Staatsbürger zur Benutzung seiner Anstalten zu zwingen und dadurch z. B. diejenigen, die nicht auf einem Staatsseminare gebildet sind, von jeder Anstellung im Staatsdienste auszuschließen; entspricht einer den vom Staate aufgestellten Anforderungen, so kann es dem Staate gleichgiltig sein, auf welchem Wege er seine Bildung erlangt hat. Die Prüfungen nun, welche das Verhältniß der Leistungen der Einzelnen zu den staatlichen Forderungen feststellen sollen, sind, wie es herkömmlich ist, theils schriftlich, theils mündlich abzulegen und erstrecken sich sowohl auf die allgemeine Bildung, als auch auf die Fachbildung, und bei letzterer wieder auf die Theorie der Pädagogik ebenso, wie auf die praktische Ausübung derselben. Als Examinatoren fungiren die Seminarlehrer, denen der Kreischulinspektor als Regierungskommissar beigegeben ist. Hat der letztere auch nicht aktiv sich zu betheiligen, so muß ihm doch als dem Vertreter der Behörde das Recht zugestanden werden, etwelche Themen theils für die schriftliche, theils für die mündliche Prüfung zu bestimmen, und wenn auch nur aus dem einen Grunde, um nicht den Schein irgend welcher menschlicher

Schwächen der Examinatoren aufkommen zu lassen. — Das Ergebnis der Prüfung ist in einem Zeugnis niederzulegen, das jedoch nicht in Ziffern auszudrücken ist. Allerdings gewähren die Zensurziffern manche Vortheile; sie spornen den Lerntrieb ehrbegieriger Schüler an, die eine möglichst hohe Nummer haben möchten, und erleichtern den Examinatoren das Geschäft der Leistungsabwägung ebenso, wie sie den Rollatoren bei Besetzung von Stellen die Wahl bequemer machen; aber sie bergen noch viel größere Gefahren. Denn einmal befördern sie, um nur einige Punkte zu berühren, nur zu leicht die Eitelkeit und Selbstgefälligkeit derer, die eine bessere Zensurnummer davongetragen haben, und dann werden sie immer von den Empfängern als ungerecht empfunden werden. An und für sich schon sind die Lehrer der einen Anstalt, aus welchen Gründen es immer wolle, zu größerer Freigebigkeit in der Ertheilung guter Zensuren geneigt, als die Lehrer einer anderen Anstalt, und diese größere Rargheit muß von selbst das Gefühl unbilliger Zurücksetzung erzeugen,¹⁾ zumal man die entlassenen Zöglinge nicht nach dem an ihrer Bildungsanstalt heimischen Usus, sondern nach der bloßen Zensurziffer beurtheilt. Dann aber können die besseren Zensuren gerade die Schüler davontragen, welche gute Lernnaturen, aber häufig schlechte Lehrnaturen sind, oder die, welche das Geschick besitzen, am passenden Plage mit ihren paar Wissensschillingen recht bestechend zu klimpern, an verfänglichen Orten aber die innere Hohlheit mit wenn auch noch so seichten Wigen zu verdecken.²⁾ Und endlich

¹⁾ Vgl. oben § 24, S. 264, Anm.

²⁾ Wir theilen hier folgenden verbürgten Fall mit: Bei einer Seminarprüfung, in welcher es sich unter andern um die Entstehung und Drehung der Winde handelte, antwortete ein Zögling auf die erste an ihn gerichtete, freilich ungeschickte Frage, woher der Wind komme, mit den biblischen Worten: Man weiß nicht, von wannen er kommt und wohin er fährt. Diese Antwort wurde natürlich von allen belacht; aber obgleich der Wigbold auf jede weitere Frage die Antwort schuldig blieb, erhielt er doch, vielleicht als Prämie für die Abfertigung des Lehrers, in den Naturwissenschaften die Zensur II, während zwei andere Zöglinge derselben Abtheilung, die das meiste über die fraglichen Vorgänge wußten und an die der Examinator sich ausschließlich zu halten genöthigt war, mit einer IIIa abziehen mußten. Freilich soll jener Glückliche in einer späteren Nachprüfung gerade in der Naturwissenschaft sehr schlecht gefahren sein, weil da seine „Witze“ nicht verfangen. — Ein andermal erhielt einer, der ein anerkannt guter Mathematiker war, in der Mathematik die III, während diejenigen, welche die Lösungen ihrer Aufgaben von jenem abgeschrieben hatten, mit einer besseren Zensur davontamen. Solche und viele ähnliche Vorkommnisse aus dem Examinationswesen, mögen sie zum Theil auch in der

kann man dem ganz gerechtfertigten Verlangen jedes Zöglinge, daß, wenn man einmal die Zensur durch eine kalte Zahl mathematisch darstellt, die Beurtheilung auch streng mathematisch richtig sei, mit bloßen Ziffern gar nicht entsprechen; denn die Skala hat unenbliche Stufen, während man sich gewöhnlich nur mit dreien nothdürftig begnügen muß. Die Menschen kann man einmal mit Gerechtigkeit nicht nach Nummern klassifiziren, und „alle Unterschiede der Leistungen lassen sich“, wie Steglich sagt, „selbst bei noch so vielen Zensurgraden nicht bezeichnen, und je mehr man darnach trachtet, desto leichter kommt man in die Gefahr der Ungerechtigkeit.“¹⁾ Aus diesem Grunde haben die Lehrer sowohl, wie erfahrene Seminarrektoren — z. B. Diesterweg²⁾ und mit aller Entschiedenheit Harnisch³⁾ — sich für Abschaffung der Zensurnummern erklärt; Harnisch sagt von ihnen am erstenannten Orte geradezu, daß sie „namentlich das ganze Prüfungswerk verholzen“. Ertheile man also die Abgangszeugnisse, auf die im Leben so viel ankommt, nicht in Ziffern, mit denen schreckliches Unwesen getrieben worden ist, sondern in Worten; jedoch nicht in kurzen Worten, — etwa mit: vorzüglich, gut, genügend, die ebenso, wie die Ziffern, unsicher sind und den verschiedenartigsten Auslegungen freien Spielraum lassen — sondern in kurzen Charakteristiken über die Eigenthümlichkeiten und die Tüchtigkeit der Inhaber. — Um die Abgangszeugnisse so übersichtlich als möglich zu gestalten, würden wir es empfehlenswerth halten, in denselben nicht nur von jedem Zöglinge die Art der Vorbildung nebst den beim Eintritt in die Anstalt beigebrachten Zeugnissen, sowie den im Seminare selbst erhaltenen Jahreszensuren mitzutheilen, sondern auch die bei der Abgangsprüfung sich ergebenden Resultate in allen wesentlichen Einheiten zu verzeichnen. Dazu würde z. B. die sprachliche Tüchtigkeit, in der Aussprache wie in der Wahl des Ausdrucks, in der Darstellungsgabe, im freien Vortrag, im Disputiren, in schriftlichen Abhandlungen u., sowie die Geschicklichkeit in der Behandlung der einzelnen Gegenstände, in der Beurtheilung und Behandlung der Kinder sowohl in didaktischer

Voreingenommenheit der Lehrer für gewisse Zöglinge, oder in ihrer Unfähigkeit zu richtiger Beurtheilung der Examinanden mit ihren Grund haben, sprechen doch im allgemeinen für die Ungerechtigkeit der Ziffernherrschaft in den Zensuren.

¹⁾ Vgl. Steglich, Der Bildungsgang des Volksschullehrers u., S. 155.

²⁾ Vgl. Diesterweg, Zur Lehrerbildung, S. 40.

³⁾ Vgl. Harnisch, Die künftige Stellung der Schule u., 1856, S. 61 unter 6, und Der jetzige Standpunkt des gesamten preussischen Volksschulwesens u., 1844, S. 199—204.

als disziplineller Beziehung, im Rezensiren fremder Leistungen zc., oder das pädagogische Streben hinsichtlich des Hospitirens, der Theilnahme an den Konferenzen, der Benutzung gemachter Erfahrungen u. dgl. m. gehören. Derartige Zeugnisse würden nicht bloß für die Behörden, die es wirklich ernst mit der Sache der Volksbildung meinen, die sichersten Anhaltspunkte für eine richtige Beurtheilung der Inhaber gewähren und viele weitere Berichte überflüssig machen, sondern auch für die Empfänger selbst die am wenigsten parteiischen Empfehlungsbriefe bei Bewerbungen um diese oder jene Stelle sein.

Um strebsamen und talentvollen Zöglingen Gelegenheit zu weiterer Ausbildung in diesem oder jenem Stücke zu gewähren, sollten dieselben die Erlaubniß zum Besuche der Universität des Landes oder der Provinz erhalten. Allerdings würde dies die Einrichtung eines besonderen Lehrstuhles für wissenschaftliche Pädagogik, sowie eines pädagogischen Seminars nöthig machen, dessen die meisten Hochschulen noch entbehren; aber das würde sich bei gutem Willen mit gar nicht zu schweren Kosten ermöglichen lassen und für die Heranbildung tüchtiger Seminar- und Realschullehrer von größter Wichtigkeit sein. So vielfach und wiederholt man auch die Gründung pädagogischer Seminare an den Universitäten angeregt und befürwortet hat, damit die durch Gymnasium und Universität gegangenen jungen Leute, die sich als Philologen, Mathematiker zc. dem Schulfache zuwenden, wenigstens einigermaßen pädagogischen Takt und Geschicklichkeit in der Behandlung ihres Faches erlangen und nicht mehr in so unverzeihlicher Weise die Kindesnatur mißhandeln, so wenig ist doch bis auf den heutigen Tag dafür gethan. Was aber jene Erlaubniß für den Universitätsbesuch befähigter Seminarzöglinge anbelangt, welche auch von der Anfang des Jahres 1849 in Berlin zusammenberufenen Seminarlehrerkonferenz als wünschenswerth bezeichnet wurde,¹⁾ so besteht dieselbe allerdings in Sachsen seit dem Jahre 1865 für die mit den Zeugnissen I und II* abgegangenen Seminarzöglinge; indes würde sie, namentlich bei besserer sprachlicher Vorbereitung, die durch ein nach unserem Wunsche organisirtes Seminar mehr geboten wäre, erflücklichere Früchte tragen, als es unter den jetzigen Verhältnissen zu erwarten steht — ganz abgesehen von den Unzuträglichkeiten, welche die Erlaubniß in der gegenwärtigen Form zur Folge gehabt hat.²⁾

¹⁾ Vgl. die Protokolle derselben, bearbeitet von Bormann. Berlin 1849. S. 12 u. S. 70 ff.

²⁾ Vgl. hiezu § 24, S. 264, Anm. 1.

Ueber die Kosten der Seminare wird im Schlußkapitel noch zu reden Gelegenheit sein, und wir können daher über diesen Punkt, wie auch über einige andere, die Anstellung der Lehrer u. dgl. betreffende Fragen an dieser Stelle hinweg gehen.

Zweites Kapitel.

Beziehungen des Seminars nach außen.

§. 28.

Das Verhältniß des Seminars zur Behörde.

Das Seminar bedarf um seines Gedeihens willen, gleich jeder anderen Anstalt, gewisser feststehender Normen, an die es hinsichtlich seiner Thätigkeit gebunden ist, sowie einer sorgfältigen Beaufsichtigung, durch welche seine Wirksamkeit geregelt und gesichert wird. Die Feststellung jener Normen, wie die Führung der Aufsicht liegt an erster Stelle der Regierung ob, der ja auch das gesamte Unterrichtswesen des Staates untergeordnet ist. Die regelnden Normen, welche unter dem Namen „Seminarordnungen“ ertheilt zu werden pflegen, haben die Einrichtung und die Thätigkeit des Seminars in ihren Grundzügen und Zielen genau festzusetzen, ohne jedoch alles bis ins einzelste und kleinste genauestens regeln zu wollen. Innerhalb der wirklich nothwendigen festen Bestimmungen muß den ausführenden Personen ein gewisser, nicht allzu eng bemessener Spielraum freier Bewegung gegönnt sein, bei welcher die Individualität der Einzelnen sich frei entfalten und allein das rechte frische und freudige Geistesleben entstehen kann. Wo das nicht der Fall ist, wo z. B. der Lehrplan bis in die Details hinein vorgeschrieben und keinerlei, auch von den Verhältnissen noch so sehr gebotene Abweichung gestattet ist; wo den Lehrern selbst gegen ihr besseres Wissen bestimmte Leitfäden zur Benutzung beim Unterrichte zugeordnet, ja wohl gar hinsichtlich ihrer Behandlung Vorschriften ertheilt werden; wo man dem Einzelnen durch Instruktionen und Verordnungen nach allen Richtungen hin Daumenschrauben anlegt und ihn in Gleise hineinzwängt, die seiner Eigenthümlichkeit widerstreben; wo man bekretirt, wie orthodox, wie freisinnig, wie elementarisch, wie wissenschaftlich gelehrt werden soll u., da wird Muth und Lust und Kraft des Einzelnen ge-

lähmt und alles in einen toten und tödtenden Mechanismus hineingetrieben, bei welchem jede wahre, von der Individualität des Lehrers getragene und in lebendiger Anregung auf die Zöglinge übergehende Geistesbildung verloren geht. Freilich ist die Manie, alles nach einer Schnur zu hobeln, und auch im Unterrichtswesen die Einerleiheit der Schulen hinsichtlich des Lehrplanes, der Lehrbücher, der Methoden u. herzustellen, gegenwärtig mehr als je verbreitet, und wie er sich in dem Sturmlauf nach einem „Reichsschulgesetz“ kund giebt, so nicht weniger in dem Rufe nach „Einheit“ in Sachen der Lehrerbildung¹⁾ und in dem Verlangen, allen Seminaren gleiche Lehrbücher als Leitfäden zu geben.²⁾ Solchen Einheitschwärmern gegenüber, die, weil wir einen Gott, einen Kaiser, ein Reich haben, nun auch ein Gesetz, eine Form, einen Zuschnitt für des Volkes wahres Heil und Bedürfnis betrachten, ist der Ausruf Jesu am Kreuze anwendbar: „Vater, vergieb ihnen, denn sie wissen nicht, was sie thun.“ Wie die Kasuistik der Tod der Gesetze ist, so ist die, für jeden einzelnen Fall eine normative Bestimmung setzende und Uniformität und Konformität erzeugende Allesregiererei der Tod jedes gesunden Schulwesens. Allerdings ist es viel leichter und bequemer, bei einem Geschäfte, an dem mehrere thätig sind, alles gleich zu machen, zu generalisiren und zu zentralisiren; aber darin liegt das Ideal des Bürokratismus und Absolutismus; wer den nicht will, „wer an der Mannfaltigkeit der Erscheinungsformen seine Freude hat, läßt die Individuen gewähren.“³⁾ Und kein Gebiet verträgt die ängstliche Normirung aller Einrichtungen und die damit verbundene Beschränkung individueller Bewegung weniger, als das Gebiet der Erziehung, und hier wieder das Gebiet der Lehrerbildung; und Diesterweg sagt mit Recht: „Zu allen Zeiten haben die einsichtsvollsten Schulmänner den Umstand, daß die Bildungsanstalten Deutschlands eine große Mannfaltigkeit offenbaren und jede derselben mehr oder weniger den Charakter der Personen, die an ihr arbeiten, an sich trägt, für einen hohen Vorzug derselben vor der Einerleiheit und Uniformität z. B. der französischen Anstalten anerkannt

¹⁾ Vgl. Rehr, Siebenter Jahresbericht über das Lehrerseminar zu Gotha, 1872, S. 52 f.

²⁾ So verlangen z. B. die Revisoren der sächsischen Seminare in dem Revisionsprotokolle (1867) S. 19, daß die Leitfäden „nicht beliebig, nach den verschiedenen Seminaren verschieden, sondern nach einem einheitlichen Plane“ angeschafft werden müßten.

³⁾ Vgl. Diesterweg, Die drei preuß. Regulative, III, 134.

und ihn als ein Gegengewicht gegen die überstarke Macht der Centralisation und des Bürokratismus angesehen. Den Geist einzuspannen und zu lähmen, ist leicht, ihn zu wecken und zu beleben, schwer. Ohne einen nicht unbedeutenden Grad freier Beweglichkeit wird das Schulgeschäfft zum verknöcherten Handwerk, welches zwar den trägen Naturen zusagt, den edleren dagegen widerwärtig und verhaßt wird. Das Uniformiren gehört auf den Paradeplatz, nicht in die Räume geistiger Befreiung und individueller Bildung. Nur der verknöcherte Altenschreiber hat seine Freude daran, wenn alle Erscheinungen, die er wahrnimmt, sofort in die Register seiner Schablone passen; wer Geist hat, freut sich seiner Erscheinung, die sich in Eigenthümlichkeit manifestirt. . . Keines Volkes Eigenthümlichkeit verträgt weniger die Uniformität und Konformität, als die der germanischen Völker, welche — zum Beweis der Richtigkeit dieser Anschauung — den Protestantismus aus sich geboren hat. Ihm gemäß haben daher auch die erleuchtetsten Männer stets den Rath gegeben, den Geist der Jugend nicht zu beengen und zu quengeln, sondern ihn wachsen zu lassen. Dasselbe gilt von den Lehrern. Es ist dafür gesorgt, daß die Bäume nicht in den Himmel wachsen.“¹⁾

In demselben freien Geiste, den die Seminarordnungen athmen sollen, ist auch die Beaufsichtigung der Seminare auszuüben. Wenn jene Ordnungen „Sicherheit der Erreichung des Zweckes und die nöthigen geregelten Veranstaltungen dazu“ als das eine, „möglichst freie Bewegung nach dem Bedürfniß besonderer Individualitäten“ als das andere Moment festzuhalten haben,²⁾ so muß in gleicher Weise die Inspektion den Seminarlehrern innerhalb der durch den Zweck ihrer Thätigkeit bedingten und nothwendigen Grenzen die nöthige individuelle Freiheit lassen. Das gilt schon für den Direktor, dem an nächster Stelle die Leitung und Regelung der Seminarangelegenheiten obliegt, und der, wie Dinter sich ausdrückt, als Direktor kein Direktus sein soll, denn, sagt er, „Präsidial-Despotismus ist ein chirurgisches Instrument, mit dem man den Enthusiasmus kastriert, um ihm alle Produktionskraft zu nehmen.“³⁾ Dasselbe gilt aber in gleichem Maße für die weitere Inspektion, welche am geeignetsten durch den Kreis- oder Provinzialschulrath ausgeübt wird, da derselbe zugleich alle Schulen des betreffenden

1) Vgl. Diesterweg, Die drei preuß. Regulative, II, S. 47f.

2) Vgl. Diesterweg, Zur Lehrerbildung, S. 16.

3) Vgl. Dinters Leben, S. 177. — Man sehe außerdem oben § 24, S. 266.

Kreises zu überwachen hat und, weil er aus eigener Erfahrung die Bedürfnisse der Schule ebenso wohl, wie den Zustand des ihm untergeordneten Seminars kennt, der beste Vermittler zwischen beiden sein kann. ¹⁾ Wenn ihm als pädagogisch durchgebildetem Manne auch zukommt, sich mit den Einrichtungen, dem Lehrgange, der Art der Unterrichtsvertheilung, dem Leben des Seminars durch Besuch des Unterrichts, durch Einsichtnahme in die Konferenzprotokolle u. vertraut zu machen und Lehrer wie Zöglinge in ihrer Thätigkeit, wie in ihren Leistungen kennen zu lernen, so hat er sich doch jeder bürokratischen Bevormundung der Lehrer zu enthalten und darf nicht ein Mann der Form sein, um deren willen er auch diejenigen, die ihre Schuligkeit voll und ganz thun, brüdt, sondern muß mit einem Worte auf den Geist sehen, der da herrscht. Von inquisitorischen, den Lehrern vorgelegten Fragen, von heimlicher Aushorcherei der Zöglinge u., wie das seiner Zeit der Vater der preussischen Regulative, Stiehl, geliebt hat, ²⁾ darf natürlich gar nicht die Rede sein, wenn nicht eine Anstalt vollständig ruiniert werden soll, sondern es muß in allen Dingen männliche Offenheit herrschen. Eben so wenig wäre es von seiner Seite am Plage, bestimmte Lehrbücher vorzuschreiben, statt sie bloß zu empfehlen und den Lehrern freie Hand in der Wahl derselben zu lassen, oder gewisse Einrichtungen ohne weiteres anzuordnen, statt das Lehrerkollegium über die Zweckmäßigkeit derselben zu befragen.

Wenn auch die Kreis Schulbehörde in der ange deuteten Weise die nächsthöhere Instanz für die Seminare abgiebt, so darf doch das Verhältnis beider zu einander nicht in ein rein bürokratisches System gebracht werden, dergestalt, daß der Verkehr des Seminars mit der obersten Behörde, dem Ministerium, durch verschiedene Mittelbehörden gehemmt und unterbunden würde, und, wie Diesterweg sagt, „der Wille der obersten Behörden an den Pfeilern der Mittelbehörde nach wie vor sich bricht, und die Mittelbehörden nach wie vor das Glas vorhalten, durch dessen Färbung die Seminarangelegenheiten so oder so sich präsentiren.“ ³⁾ Ist ein so schwerfälliger Instanzenzug schon im Rechtsleben äußerst drückend, so wirkt er in noch erhöhterem Grade lähmend auf die Schulverhältnisse ein. Da giebt es endlose Schreibereien hin und her, und durch den schleppenden Geschäftsgang werden oft gerade die

¹⁾ Vgl. unten §. 29.

²⁾ Vgl. Scholz, Meine Erlebnisse als Schulmann, S. 245 ff.

³⁾ Vgl. Diesterweg, Zur Lehrerbildung, S. 41, Anm.

wichtigsten und dringlichsten, einer raschen Entscheidung bedürftigen Angelegenheiten ungebührlich in die Länge gezogen, wenn nicht gar verschleppt — zum größten Nachtheil für das Gedeihen der Anstalt. Es muß vielmehr, wie das schon von der im Januar 1849 zu Berlin tagenden Seminarlehrerkonferenz ausgesprochen wurde,¹⁾ dem Seminare der unmittelbare Verkehr mit der obersten Instanz in wichtigen inneren Angelegenheiten jederzeit offen stehen, damit zwischen beiden die Luft rein erhalten bleibt und kein hemmender Einfluß sich geltend machen kann. Aber auch abgesehen von einer solchen indirekten, gebrochenen, verschobenen und abgeschwächten Wechselwirkung zwischen unten und oben, die jede rasche und wahre gegenseitige Einwirkung hindert, ist überhaupt das Vielregieren der Schulbehörde, das sich in beständigen, bei jedem unbedeutenden Anlasse in Szene gesetzten, in der Folge wohl gar einander widersprechenden Verfügungen von oben und in fortwährenden, über die geringfügigsten Vorkommnisse geforderten Berichterstattungen von unten kund giebt, das größte Hinderniß eines gedeihlichen Wirkens. Nicht nur ist es meist überflüssig, da die Behörden doch nicht von jeder Kleinigkeit im Seminare zu wissen brauchen, sondern es raubt auch den Leitern des Seminars neben dem frischen frohen Muth eine Menge von Zeit, die in der Sorge für die ihnen anvertraute Anstalt weit besser angewandt wäre. Wie die Behörde für ihre Anordnungen Vertrauen verlangt, so dürfen wohl auch die Seminarlehrer dasselbe für ihre Maßregeln beanspruchen; und bei einer rein juristisch und polizeimäßig geübten Kontrolle wird das Seminar allemal am schlechtesten berathen sein.

§. 29.

Das Verhältniß der Seminare zur Volksschule und zu einander.

Keine Anstalt steht zu dem Volksschulwesen in näherer Beziehung, als das Seminar; nicht nur liefert es den Schulen die Leiter und Lehrer, sondern seine Einrichtungen verpflanzen sich auch durch die entlassenen Zöglinge in weitere Kreise fort. Geschieht das schon von selbst und unvermerkt, ohne daß es besonderer Vorkehrungen bedürfte, so muß

¹⁾ Vgl. die Protokolle der zur Berathung über Lehrerbildung in Berlin versammelten Konferenz. S. 17 ff.

sich dieser mehr unsichtbare Einfluß doch noch bedeutend steigern und zu noch nachhaltigeren und sicherern Ergebnissen führen lassen, wenn es gelingt, das Seminar in fortgehender Verbindung mit dem Schulwesen zu erhalten und es mehr und mehr zum Mittelpunkte für das Schulwesen des Kreises, in dem es liegt, zu machen.

Eines solchen lebendigen Zusammenhanges bedarf auch das Seminar selbst, und zwar um so mehr, je besser es den Bedürfnissen der Schule Rechnung tragen soll. Die Bedürfnisse des Lebens und die Anforderungen der Zeit machen sich aber zunächst in den Ansprüchen geltend, die man an die Schule stellt. Um ihnen zu genügen, muß sich die Schule in ungehemmter Fortentwicklung erhalten, und dafür muß wieder schon durch das Seminar die nöthige Vorsorge getroffen werden. Finden die Ansprüche der Zeit an die Schule keinen Wiederhall im Seminare, bricht sich der lebendige Strom des Lebens an seinen starren Mauern, bewegt sich der Seminarwagen beharrlich und schwerfällig in dem ausgefahrenen Gleise des Herkommens und der Tradition, so muß nothwendig die Weiterbildung des Schulwesens das größte Hemmnis erleiden und der fruchtbaren Ausgestaltung desselben der schwerste Abbruch geschehen. Den beständigen Fortbildungsprozeß also, in dem jedes gesunde Schulwesen zu erhalten ist, muß auch das Seminar theilen, und wie es befruchtend auf denselben einzuwirken hat, so muß es sich umgekehrt auch von außen her wieder befruchten lassen, so daß ein beständiges gegenseitiges Geben und Nehmen, Darreichen und Empfangen stattfindet. Das kann aber nur durch die fortlaufende Verbindung geschehen, in welcher es mit der Gestaltung des Schulwesens erhalten wird.

Eine derartige Wechselwirkung kann schon durch den Kreis-
schulrath als den vorgesetzten Schul- und Seminarinspektor vermittelt werden, sofern ihm ein natürlicher praktischer Blick und eine reiche, vielseitige Erfahrung zu Hilfe kommt, vermöge deren er nicht nur „den großen und kleinen Dienst“ kennt und klar weiß, was eine Anstalt soll und will, sondern auch nach allen Seiten hin zu beleben und anzuregen und für Verbesserungen zu gewinnen versteht. Um aber den gegenseitigen Verkehr noch mehr im Flusse zu erhalten, müssen noch andere Hebel in Bewegung gesetzt, noch andere Mittel in Anwendung gebracht werden. Viel, sehr viel ist gewonnen, wenn das Seminar, wie Harnisch sich ausdrückt, sich zu einem wahren „Schulmeisterhauptquartier“ gestaltet,¹⁾ in dem die Lehrer der Umgebung immer wieder gern ein-

¹⁾ Vgl. Harnisch, Das Weiskensfelder Schullehrerseminar und seine Hilfsanstalten, 1838. S. 263.

lehren, um irgend etwas Neues kennen zu lernen, um sich über dies oder jenes weiter zu orientiren und für ihre weitere Thätigkeit angeregt und befruchtet von dannen zu ziehen. Das wird um so eher zu erreichen möglich sein, je besser das Seminar ausgestattet ist. Besitzt es, wie wir es verlangt haben, eine kleine permanente Lehrmittelausstellung, deren Besichtigung den Volksschullehrern jederzeit frei steht, hat es eine gute, gewählte Bibliothek, die den Lehrern des betreffenden Kreises zur Mitbenutzung geöffnet ist, überläßt man den Lehrern aus dem vorhandenen Vorrathe hin und wieder auf einige Zeit einzelne Lehrmittel zum Gebrauche in ihren Schulen zc., so wird das Seminar von selbst seine Zugkraft auf die Lehrerschaft des Kreises ausüben, und die Einwirkung auf die Lehrer, die mit dem Austritte der Zöglinge aus dem Seminare aufhört eine direkte zu sein, wird sich auch über die Seminarzeit hinaus in fruchtbringender Weise erhalten. Noch lebhafter ließe sich dieser geistige Verkehr dadurch gestalten, daß die Seminarlehrer an den kleineren Versammlungen, den Kreiskonferenzen der Volksschullehrer regelmäßigen thätigen Antheil nähmen und durch die gemeinsame Berathung ihrer beiderseitigen Interessen, durch den freien Austausch ihrer Meinungen und Erfahrungen das Band der Zusammengehörigkeit noch enger knüpften. Dann würde auch so manches, von den Seminaren ausgehende Erzeugniß der pädagogischen Literatur viel eher seinen Weg in die zunächst betheiligten Kreise und in die Praxis der Schule nehmen und andere mittelmäßige Leistungen verdrängen, als es sonst der Fall zu sein pflegt. Die kalte Vornehmheit aber, mit welcher die Seminarlehrer auf die Bestrebungen der Volksschullehrer herabbliden, wirkt nothwendig abstoßend auf diese, und bei den zahlreichen Berührungspunkten, welche die Angelegenheiten beider Korporationen haben, kann man es nur bedauern, wenn die Seminarlehrer ihre Interessen von denen der übrigen Lehrer trennen und dadurch die Sonderbündelei fördern und die Einigung aller Lehrer zu einem von gleichem Geiste und Streben beseelten Ganzen hindern.

Außerdem ist es wegen der Erhaltung des Zusammenhangs mit dem Schulwesen nöthig, daß das Seminar mit allen Vorgängen auf dem Gebiete desselben bekannt erhalten wird. Zu diesem Zwecke müssen alle das Volksschulwesen betreffenden Regierungsverordnungen u. dgl., auch wenn sie das Seminar und die Seminarische gar nicht berühren, doch gleichzeitig auch den Seminaren zugehen und zu direkter Kenntnisaufnahme mitgetheilt werden, damit die Seminarlehrer nicht erst auf dem Umwege der Zeitungsnachrichten davon erfahren, sondern immer in der

Rage sind, entweder die Zöglinge darauf hinweisen, oder sonst darüber Auskunft ertheilen zu können. Vor allem aber ist es wichtig, daß die Seminarlehrer in steter Bekanntschaft mit dem Stande des Schulwesens erhalten bleiben und immer aus eigener Anschauung darüber orientirt sind. In erster Reihe gilt dies natürlich für den Direktor, und man kann der preussischen Ministerialverfügung vom 1. Juni 1826, kraft deren den Seminar Direktoren aufgegeben ward, die Schulen ihres Wirkungskreises dann und wann zu bereisen und darüber Bericht zu erstatten,¹⁾ auch heute noch wünschen, daß sie Nachahmung finde. Ja man könnte sogar sich zu dem Wunsche veranlaßt finden, daß der Seminar direktor zugleich Schulinspektor seines Kreises sei — ähnlich wie bis vor wenigen Jahren in Gotha der Seminar direktor zugleich Schulrath des Landes war —, wenn nicht die Belastung des einen Mannes mit zu viel Geschäften der Ausführung entgegenstände. Aber auch über den nächstliegenden Kreis, ja über das eigene Land hinaus sollten sich derartige Reisen erstrecken, damit man das Gute und Zweckmäßige, das auch in der Ferne zu finden ist, aus eigener Anschauung kennen lernen und leichter in die heimischen Kreise verpflanzen könne. Die alte gute Sitte, daß im Kunstwesen jeder Geselle, ehe er Meister werden konnte, auf die Wanderschaft mußte, um Land und Leute zu sehen und sich durch die Kenntnißnahme fremder Erzeugnisse im technischen Betriebe seines Gewerbes auszubilden, sollte man nach Aufhebung des Kunstzwanges mehr und mehr auf den Boden des Schulwesens verpflanzen, indem man tüchtigen Lehrern sowohl die Mittel, als die Gelegenheit gäbe, pädagogische Reisen zu unternehmen, — die Seminarlehrer natürlich mit eingeschlossen; die einzelnen Anstalten würden davon schon durch die geistige Anregung und Erfrischung, mehr aber noch durch die Einführung mancher besseren Einrichtung den reichsten Gewinn ziehen.

Neben der Verbindung der Seminare mit dem Schulwesen ist aber auch noch die Verbindung der Seminare unter einander herzustellen. Schon der gegenseitige Austausch der Programme und Seminarynachrichten vermittelt die Bekanntschaft mit fremden Anstalten und anders gearteten Einrichtungen; mehr noch geschieht das durch persönliche Vereinigungen der Seminarlehrer zur Verathung ihrer besonderen Angelegenheiten. Daß damit nicht der Pflege von Sonderinteressen und der leidigen Sonderbündelei, wie sie in den „Direktorenversammlungen“ verschiedener Art ihre Auswüchse getrieben hat, das Wort ge-

¹⁾ Vgl. Harnisch, Das Weisensfelder Schullehrerseminar u., S. 121.

redet werden soll, versteht sich nach dem oben darüber Bemerkten von selbst; aber es giebt so mancherlei im Seminarwesen, was wohl für die Zunächstbetheiligten, weniger aber für weitere Kreise ein großes Interesse hat und was in solchen Versammlungen zur Sprache und zum Ausstrag gebracht wird. Und schon daß man sich persönlich nahe tritt, daß die, welche einander längst wohl dem Namen nach kannten und schätzten, nun auch sich von Angesicht zu Angesicht sehen, ihre Ansichten, Erlebnisse und Erfahrungen austauschen und in engeren Geistesverkehr treten können, bei welchem schwer zu sagen ist, wer mehr giebt oder wer mehr empfängt, schon das ist den Seminaren förderlich. Ein weiteres Verkehrs- und Bindemittel ist eine Zeitung, welche speziell den Seminarangelegenheiten ihre Spalten widmet, regelmäßige Mittheilungen aus dem Seminarleben bringt, wichtige Zeitfragen behandelt und die Interessen der Seminare nach allen Seiten wahrnimmt, ohne deshalb den Partei- und Kasengeist unter der gesamten Lehrerschaft zu nähren. ¹⁾ Denn je mehr die Seminare als die im Mittelpunkte des Volksschulwesens stehenden Anstalten ihre Angelegenheiten mit denen der Volksschule vereinigen, desto größer wird der wechselseitige Nutzen sein, den die eine Anstalt aus der anderen zieht. Mit Recht bemerkt Harnisch in dieser Sache: „Ein Seminar, dessen Athemzüge nicht in der Provinz gefühlt werden, und dessen Blut aus der Provinz nicht wieder zu ihm selbst zurückströmt, bleibt immer nur eine todtte Puppe. Leider haben manche an solchen Puppen Gefallen, oder schnüren ein lebendiges Kind zu einer Puppe zusammen, damit das Kind nur nicht zu laufen anfängt und sie zulezt, wie sie befürchten, mit umläuft.“ ²⁾

§. 30.

Das Verhältniß der Seminare zum Publikum.

Man kann behaupten, daß es ein Glaubenssatz der heutigen Pädagogik geworden sei, daß die Schule zu ihrem gefunden Wachsthum der

¹⁾ Seit vorigem Jahre ist das eine wie das andere verwirklicht, insofern sich bei Gelegenheit der 20. allgemeinen deutschen Lehrerversammlung in Hamburg 1872 eine Seminarsektion bildete, und seit demselben Jahre auch vom Seminardirektor Kehr die „Pädagogischen Blätter für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten“ herausgegeben werden; wir wünschen beiden Unternehmungen unter Festhaltung der oben angedeuteten Modalitäten von Herzen Glück!

²⁾ Vgl. Harnisch, Das Weisensefser Schullehrerseminar etc., S. 263.

unbedingtesten Oeffentlichkeit bedürfe, weil das Publikum von einer Institution wie die Schule, die von so tiefgreifendem Einflusse auf das öffentliche und gesellschaftliche Leben ist, auch mit vollem Rechte die un-
zweideutigste und eingehendste Kenntniß ihrer Einrichtung und ihres Lebens verlangen dürfe, und weil unter solchen Verhältnissen die etwaigen Mängel und Schäden viel eher erkannt und abgestellt und die Schule für zeitgemäße und zweckdienliche Verbesserungen viel zugänglicher gemacht werden könne. Ist das richtig — und wir zuletzt werden dagegen Einwand erheben — so kann und darf auch das Seminar keine Ausnahme davon machen wollen; auch das Seminar muß sich an das Licht der Oeffentlichkeit begeben. Dafür ist aber seither von den Seminaren im großen und ganzen so gut wie nichts geschehen; fast ge-
flüßentlich — sei es aus Furcht vor der Kritik, sei es weil man die Seminarangelegenheiten nicht der öffentlichen Theilnahme werth hielt — haben sich die Seminare in ein geheimnißvolles Dunkel gehüllt, und von ihrer Thätigkeit drang so gut wie nichts in die Oeffentlichkeit. Höchstens waren es Gelegenheitschriften, bei Veranlassung einer Seminarstiftungsfeier u. dgl. abgefaßt, oder nackte Notizen in Zeitungen zc., welche eine vereinzelte, dürftige Kunde von ihnen brachten, so daß die Draußenstehenden sich die aller verschiedensten Urtheile über sie bilden konnten. Und doch ist es nicht bloß zu wünschen, sondern zu verlangen, daß das große Publikum mit den Einrichtungen, Lehrzielen, Lehrplänen und dem Leben in den Seminaren bekannt gemacht werde und erfahre, was überhaupt in ihnen vorgeht und ob überall das Rechte und in der rechten Weise geschieht. Denn wenn in einer so einflußreichen Anstalt, wie dem Seminare, das Leben zu stagniren beginnt, so liegt der Tod dicht daneben. Ja das Seminar hat um seiner selbst willen die Pflicht, da, wo man seinen Bestrebungen gleichgiltig gegenüberstehen sollte, die Theilnahme aller Gebildeten sich zuzuwenden, um zu erfahren, wie man über seine gesamte Thätigkeit urtheilt, und um durch offenen Austausch der Meinungen zu Verbesserungen angeregt und zum Fortschritt angespornt zu werden. Wo eine Anstalt, wie das Seminar, gar kein Interesse mehr erregt, — bewegte Zeitläufte natürlich ausgenommen — oder wo es sich gar im offenbarsten Widerspruche zur gesamten öffentlichen Meinung befindet, da kann es sich nur — sofern nicht die politischen und sozialen Zustände vollständig verrottet und zerrüttet sind — ruhig einsargen lassen.

Als Mittel zur Lebendigmachung des öffentlichen Interesses an den Seminaren dienen in erster Linie die Programme, die als

Rechenschaftsbericht des Wirkens der Seminare zu betrachten sind und der Oeffentlichkeit von dem Leben und der Thätigkeit derselben Kunde geben. Das Bild, das sie hiervon entwerfen, muß um so treuer sein, weil die Rechenschaftsablegung vor den Augen der Zöglinge erfolgt und hier das Wort gilt: „Eure Kinder werden eure Richter sein.“¹⁾ Zugleich können sie der Behörde zu unverfälschter Einsichtnahme und Orientirung dienen und die Seminare selbst durch die übersichtliche Darlegung des zurückgelegten Weges zu weiteren Fortschritten anspornen.

Jedem Programme ist, gemäß der alten und löblichen Sitte der Gymnasten, eine wissenschaftliche Abhandlung beizugeben, welche, in einer gewissen Reihenfolge von den Seminarlehrern ohne Unterschied abgefaßt dem Publikum zeigt, in welcher Weise die einzelnen Lehrer wissenschaftlich fortarbeiten. Das alte Wort: „An ihren Früchten wird man sie erkennen,“ soll hinsichtlich der Seminarlehrer nicht bloß Anwendung haben auf die aus dem Seminare hervorgehenden Zöglinge, sondern auch auf ihr sonstiges Streben; und dieses tritt am besten in einer literarischen Produktion zu Tage.

Es würde der guten Sache wenig genügt sein, wenn die Seminare die alljährlich erlassenen Programme bloß an ihre Schüler und an die Behörden austheilen und unter einander austauschen wollten; dieselben müssen vielmehr aller Welt durch den Buchhandel zugänglich gemacht und den bedeutendsten pädagogischen wie politischen Blättern zur Einsichtnahme, zur Berichterstattung und Rezension übersandt werden. Je vielfältigere Anregungen das Seminar dadurch erhält, desto besser ist es, und je mehr die öffentliche Aufmerksamkeit für seine Angelegenheit wächst, desto zuverlässlicher kann es auf die Unterstützung seiner Wünsche und die Förderung seiner Bestrebungen rechnen.

Leider ist in betreff der Programme bisher äußerst wenig geschehen, und nur einzelne Anstalten haben hin und wieder ein Lebenszeichen von sich gegeben, aber sie gleichen im ganzen verirrteten Kometen, die hier und da einmal am Nachthimmel der Seminare auftauchen, um eben so schnell wieder zu verschwinden. So sind z. B. in den dreißiger und vierziger Jahren verschiedene Programme von dem Seminare in Breslau erschienen, unter denen einige von Scholz herrühren,²⁾ die gerade das umfassendste über die Organisation der weithin berühmten Anstalt enthalten; auch der Direktor Jungklaus hat einige nicht uninteres-

¹⁾ Vgl. Matth. 12, 27; Luk. 11, 19.

²⁾ Vgl. Scholz, Meine Erlebnisse als Schulmann u., S. 223 ff.

sante Jahresberichte über das Seminar zu Steinau in Schlesien herausgegeben — drei Jahresberichte, 1853—1855 — dann war alles wieder still. In neuester Zeit, seit 1866, hat sich das Gothaer Seminar unter der Leitung des Schulrath Dr. Dittes das Verdienst erworben, die Jahresberichte wieder aufzunehmen, und seit 1869, bezw. 1870 sind auch die sächsischen Seminare diesem Beispiele gefolgt — nur zwei von ihnen: das Seminar zu Waldburg unter dem Direktor Dr. Schütze, und das Freiherrlich von Fletchersche Seminar unter dem Direktor Kühne, haben, obgleich die Regierung die Kosten für die Herausgabe der Seminarberichte bestreitet, noch nichts von sich hören lassen und haben infolge dieser Erklusivität auch auf der Wiener Weltausstellung durch ihre — Abwesenheit gegläntzt.

Indes dürfen sich die Seminare auch damit noch nicht begnügen, Jahresberichte in die Welt zu setzen und zu verbreiten; sie müssen noch einen Schritt weiter thun. Wenn das Seminar eine Feierlichkeit begeht, eine Prüfung oder Entlassung der Schüler abhält, muß es öffentlich in den Lokalblättern und auf andere Weise zur Theilnahme daran einladen. Wo überhaupt sich nur Gelegenheit bietet, da muß sich das Seminar der Presse, die gegenwärtig einmal eine Macht ist, und nicht bloß der pädagogischen, sondern auch der politischen bedienen, um das öffentliche Interesse zu gewinnen, das Publikum über zweifelhafte Punkte aufzuklären, irrige Ansichten zu berichtigen oder ungerechtfertigte Angriffe zurückzuweisen. Sich in betreff der Aeußerungen der Tagespresse vornehm zu geknöpft zu verhalten ist ebenso wenig am Plage, als sich in übel angebrachter Empfindlichkeit und Gereiztheit über etwelche Ausstellungen und Angriffe verletzt zu fühlen. Oeffentliche Angelegenheiten fordern einmal die öffentliche Meinung heraus, und wer ein öffentliches, wenn auch mitunter scharfes und beißendes Urtheil nicht vertragen kann, muß überhaupt ein öffentliches Amt gar nicht annehmen, sondern sich ein gemüthliches Stillleben in irgend einer Sommerfrische oder einem Kloster aussuchen. Zudem können sich die Seminare nur von Herzen dazu glückwünschen, wenn sich die Blätter angelegentlichst mit ihnen beschäftigen; und je mehr ihren Leitern und Lehrern, als Staatsbeamten, wenn nicht direkt von oben her, so doch durch ihre Stellung und ihre Amtsverhältnisse Hände und Füße gebunden sind, um so dankbarer haben sie es zu begrüßen, wenn von anderer Seite her ihre eigenen Angelegenheiten mit warmem Interesse öffentlich zur Sprache gebracht werden. In allen Fällen aber muß es jeder Partei daran liegen, daß die Wahrheit unverfälscht zu Tage komme.

Drittes Kapitel.

Schlussbemerkungen.

§. 31.

Rück- und Vorblick.

Am Schlusse unserer Betrachtung über die Gestaltung der Seminare angekommen, erübrigt es noch, zunächst die Bedingungen, unter welchen die Seminare den Forderungen der Zeit nach unserer Ansicht gerecht werden können, kurz zu überblicken, alsdann die dagegen etwa zu erhebenden Einwände zu beleuchten und endlich die Möglichkeit, wie die Hindernisse der Ausführung des ganzen Planes zu erörtern.

Die von uns festgehaltenen Bedingungen für eine den gegenwärtigen Zeitverhältnissen wie dem Stande der Pädagogik angemessene Wirksamkeit der Seminare lassen sich in der Hauptsache dahin zusammenfassen,

daß die Vorbildung für den Eintritt in das Seminar eine dem Ziele der Realschule gleichkommende Höhe erreicht, jedoch nicht auf einer besonderen, mit dem Seminare selbst verbundenen Vorbildungsanstalt gewährt wird;

daß das Seminar als Fachschule sich vorwiegend die pädagogische Bildung seiner Zöglinge zur Aufgabe setzt und auf dem Wege einer entwickelnden, anregenden, geistweckenden Methode eine tüchtige theoretische und praktische Durchbildung gewährt;

daß bei der Wahl der Seminarlehrer nicht der Maßstab kirchlicher Rechtgläubigkeit, sondern einer bewährten wissenschaftlichen und praktischen Durchbildung und der Festigkeit eines edlen Charakters angelegt wird;

daß das Seminarleben eine freie, die individuelle Entwicklung des Charakters fördernde, die Zöglinge mit dem frischen Odem des Lebens in Verbindung erhaltende und mit den Seminarlehrern zu einer innigen, von gegenseitiger Achtung

und Liebe getragenen Gemeinschaft vereinigenbe Gestalt ohne Internat erhält;

daß es einer gebiegenen Ausstattung sich erfreut und, an einem vom Verkehre des Lebens frisch berührten Orte gelegen, alle künftigen Volksschullehrer ohne Unterschied von Stadt und Land und Konfession unter einem Dache gemeinsam bilde, und

daß es trotz Ordnung und Gesetz den nöthigen Raum für freie Bewegung besitz und durch verschiedene Veranstaltungen sowohl mit dem Volksschulwesen als mit der Oeffentlichkeit in lebendigem Verkehre erhalten bleibt.

Wie die Regierungen und alle diejenigen Parteien, die ein selbstisches Interesse daran haben, daß alles hübsch beim Alten bleibe und alle hergebrachten Einrichtungen fein säuberlich konservirt werden, sofort mit Bedenken und Einwendungen aller Art bei der Hand sind, wenn es sich um einige Neuerungen handelt, so ist es auch den Vorschlägen zur Hebung der Lehrerbildung niemals anders ergangen. Die dagegen vorgebrachten Einwände sind immer dieselben gewesen; man hat gesagt, daß der durch eine gesteigerte Bildung der Lehrer nothwendig werdende Bildungsgang zu lang und gleichzeitig viel zu kostspielig sei; daß dadurch unausbleiblich der Mangel an Lehrern überhand nehmen müßte; daß die so gebildeten Lehrer ihre Ansprüche ungebührlich steigern würden u. dgl.; und da diese Einwände, die unter einander in engem Zusammenhange stehen, auch gegen unsere Vorschläge geltend gemacht werden dürften, so wollen wir noch einige Augenblicke bei ihnen stehen bleiben.

Wenn man angiebt, der Bildungsgang der Volksschullehrer werde zu lang, so hat man allerdings nach der Seite des gemeinen Utilitätsprinzipes hin recht; denn wenn man gewöhnt ist, die jungen Leute schon mit siebzehn, achtzehn Jahren als „fertige Schullehrer“ hinaus in die Welt ziehen zu sehen, und wenn man sein Absehen darauf richtet, daß sie so bald als möglich „ihr Brot verdienen“ können, so muß allerdings ein Bildungsweg, der die Zöglinge bis zum einundzwanzigsten Jahre fesselt, viel zu lang erscheinen. Wer es überhaupt nur auf baldigstes Brotverdienen anfängt, dem muß auch schon der Zeitraum bis zum siebzehnten oder achtzehnten Jahre wegen seiner Brotlosigkeit als zu lang bemessen erscheinen, und er wird es vorziehen müssen,

gleich nach vollendeter Schulzeit seinem Pflegebefohlenen als Laufburschen, Lohnschreiber u. dgl. den Brotkorb umzuhängen. Fast man aber, wie man sollte, die Sache von einem höheren Standpunkte auf, so muß man sagen, daß bisher in keinem anderen Stande der Mann so schnell selbständig geworden ist, als es bei den Lehrern in Folge ihrer Bildung der Fall war. Schon der Handwerkerstand hat seine drei Lehrlingsjahre, denen dann eine oft wie lange Reihe von Gesellen- oder, was man neuerdings lieber hört: „Gehilfen“-Jahren folgt, ehe erst die Selbständigkeit erkämpft wird. Nicht anders ist es bei allen höheren Berufskreisen, die eine wissenschaftliche Laufbahn zurückzulegen, bis zu ihrem neunzehnten und zwanzigsten Lebensjahre das Gymnasium und dann noch das Triennium der Universität zu absolviren haben, um danach oft noch Jahre lang, wie z. B. die Juristen, sich praktisch schulen zu müssen. Hier findet man das ganz in der Ordnung; aber wie ist es beim Lehrerstande, der doch auch zu den höher gebildeten Ständen gehören soll? In zwei bis drei Jahren, in denen man sich kaum getraut, einen Schneider oder Schuhmacher „anzulernen“, hat man den Volksschullehrer „fertig“ gestellt, und nach einem oder zwei Hilfslehrerjahren tritt er, vielleicht schon mit dem neunzehnten und zwanzigsten Jahre, in eine ständige Stelle ein. Bei solcher Dampfbildung können natürlich die Schattenseiten nicht ausbleiben, die man dann hinterher den Lehrerstand entgelten läßt. Ist es denn zu verwundern, wenn der junge Mensch, unselbständig in seinen Ansichten, an Charakter wie an Kenntnissen unreif, aber hinausgeworfen ins Leben, um — selbst noch halber Knabe — Kinder zu leiten und zu erziehen, nun wegen der Autorität, die er den Kindern und Eltern gegenüber beanspruchen muß, in Eingebildetheit, Dünkel und andere unangenehme Schulmeistergebreste verfällt? Oder ist es zu verwundern, wenn er, rasch selbständig geworden, zeitiger als es vielleicht wünschenswerth wäre und als es in anderen Lebenskreisen sonst geschieht, heiratet, um seinen Haushalt in besserer Ordnung zu erhalten, dadurch aber sehr bald in Noth, Sorge und Verlegenheit aller Art geräth? Oder wenn er, ohne die nöthige Erfahrung über die zweckmäßige Eintheilung seiner Kräfte, vor der Zeit im Amte sich aufarbeitet und aufreibt, sich und krank und elend wird? Oder wenn er, zu rechter Einsicht über seinen wahren innerlichen Beruf gekommen, aber ohne den Muth und die Kraft, noch in eine andere Lebensbahn einzulenkten, als Getäuschter nur mit stiller Resignation, ja mit Widerwillen und als reiner Tagelöhner in dem nun einmal ergriffenen Berufe weiter dient? Ist das, und manches andere noch, zu

verwundern? Und ist ihm die Schuld von alledem aufzubürden, oder wem? — Ganz anders muß sich die Sache bei einem längeren Bildungsgange gestalten. Keinem ist es dann möglich, gar zu zeitig in ein Amt zu kommen; reifer an Jahren, gefestigter in seinem Charakter und mit tieferer und gründlicherer Bildung ausgestattet, tritt er hinaus in das Berufsleben, und da er nach der ganzen Art seiner Vorbildung nicht durch die privilegierte Lehrerpresse einer „Präparandenanstalt“, oder eines „Profeminars“ — bestehe es nun neben dem Seminare oder sei es mit demselben (wie in Sachsen) „organisch“ verbunden — ins Seminar eintritt, so wird eine verfrühte oder von außen aufgenöthigte Berufswahl viel weniger vorkommen können; die Gelegenheit ist für jeden hinreichend genug gewesen, sich schon vor dem Eintritte in die Lehrerbildungsanstalt über den wirklichen inneren Beruf zum Lehramte klar zu werden und sich rechtzeitig so oder so zu entscheiden.¹⁾

Ferner meint man, daß ein längerer Bildungsgang zu kostspielig sei. „Welche Eltern“, werden die Staatspädagogen bei unseren Vorschlägen ausrufen, „welche Eltern werden an einen Sohn so viel Geld wenden wollen und wenden können, um ihn, damit er Lehrer werde, erst eine Realschule vollständig absolviren und dann noch drei Jahre lang das Seminar besuchen zu lassen?“ — Ja freilich wird die höhere allgemeine Vorbildung samt der darauf gebauten Berufsbildung kostspieliger sein, als dies alles bisher war; diesen Umstand aber als Handhabe zu benutzen, um die gegenwärtigen Zustände zu erhalten und

¹⁾ Inbetreff der Gefahren, die eine zwar längere, aber am Seminare selbst, wie in Sachsen, zu durchlaufende Bildungszeit, sowohl für die Heranziehung geeigneter, dem Lehrerstande aus wirklicher Zuneigung sich widmender Personen, sowie für die Verfrühung der Berufswahl im Gefolge hat, sagt Deinhardt ganz treffend: „Was das Herbeiziehen von Kräften betrifft, so können in das nach unten ausgebehnte Seminar diejenigen, bei denen die Neigung zum Lehrerberufe in einem reiferen Alter als dem für den Eintritt in dasselbe anzusehenden erwacht, nicht eintreten, wogegen sie es nicht verschmähen oder scheuen werden, sich für den Eintritt in eine Lehrer-Berufsschule vorzubereiten. Das ausgebehnte Seminar schießt also Kräfte, für deren Eignung die bei reiferem Bewußtsein hervorgetretene Neigung ein günstiges Vorurtheil begründet, bis auf die ausnahmsweisen Fälle, in welchen die Scheu, von unten anzufangen, überwunden wird, aus, welcher Ausfall und Nachtheil durch die verfrühte Berufswahl, wozu die günstige Gelegenheit, auf einem längeren, aber ununterbrochenen Wege zu bestimmten Ansprüchen auf eine Anstellung zu gelangen, veranlaßt und verleitet, offenbar nicht ausgeglichen, sondern verschlimmert wird.“ (Vgl. Deinhardt, über Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten. 1869. S. 105 ff.)

eine größere Reife der Bildung als unmöglich darzustellen, ist mindestens — inhuman. Es ist traurig genug, daß man bei der Heranbildung von Lehrern nur auf die unteren und unbemittelten Stände, die an ihre Kinder wenig oder nichts zu wenden im Stande sind, zu rechnen sich gewöhnt hat; aber gleichwohl haben auch jetzt schon solche Eltern nicht unbedeutende Opfer bringen müssen, denn die Profeminare, an welche die Seminaraspiranten behufs ihrer Vorbildung bisher vielfach gemiesen waren, mutheten, da sie sich größtentheils in Privathänden befanden, ihren Zöglingen ebenfalls ein nicht unerhebliches Schulgeld zu und bezogen als Zutreibanstalten für die Seminare außerdem noch häufig genug Zuschüsse aus der Staatskasse. In Sachsen z. B. mußte jeder Schüler des Profeminars außer den für Wohnung, Beköstigung und Kleidung auflaufenden Kosten jährlich zwanzig Thaler Schulgeld entrichten, und das ist unseres Wissens bei den unteren beiden Seminarclassen (den früheren Profeminarklassen) auch heute noch der Fall. Es ist also eine nackte *petitio principii*, wenn man sich, wie es unter andern auch die sächsische Regierung thut,¹⁾ wiederholt auf die Armuth der Eintretenden beruft, um damit die Unmöglichkeit einer besseren Vorbildung und einer gründlicheren Lehrerbildung überhaupt zu beweisen. Haben die Eltern den Unterhalt für ihre Söhne am Profeminare erschwingen können, so ist nicht abzusehen, warum das nicht auch an einer anderen, mit dem Seminare in keiner direkten Verbindung stehenden höheren Anstalt der Fall sein sollte; und sehr viel kostspieliger würde der neue Bildungsgang auch nicht werden, wenn man nur die wirklich bedürftigen jungen Leute dabei unterstützen wollte. Dazu böten sich schon die in Wegfall kommenden Staatszuschüsse, die bisher zur Erhaltung der Profeminare nothwendig waren und die unter einiger, das Staatsbudget nicht übermäßig belastenden Vermehrung recht gut zur Errichtung von Freistellen an höheren Schulen, zur Gründung von Stipendien zc. für solche unbemittelte Jünglinge, die sich für den Lehrstand vorbereiten wollen, verwandt werden könnten. Daß der Unterricht im Seminare auch fernerhin, und zwar für alle Zöglinge, unentgeltlich sei, verlangen auch wir, aber nicht als eine den Schülern zu leistende Wohlthat, als ein Gnadengeschenk, sondern als ein ihnen zu gewährendes Recht, da wir der Ansicht sind, daß in einem wirklich humanen Staate die Unentgeltlichkeit alles Unterrichts, von der Elementarschule an bis hinauf zur Universität, Gesetz sein muß und die

¹⁾ Vgl. *Exposé*, S. 62 u. 70. ff.

Unterhaltung der verschiedensten, einem allgemeinen Bedürfnisse dienenden Bildungsanstalten unter der S. 314 gedachten Einschränkung auf Kosten des Staates zu erfolgen habe; denn die Bildung ist eine jedem Staatsbürger zu gute kommende Sache, und die schön tönende Rede von „Bildungsfreiheit“, von einer „allgemeinen“, alle Bevölkerungsschichten durchbringenden und jedem zugänglichen Bildung wird so lange eine Farce bleiben und als Feigenblatt der Inhumanität angesehen werden müssen, als man der Jugend die Bildung darnach zumißt, wie viel die Eltern bezahlen können, und als das Betreten dieses oder jenes Bildungsweges nicht an der individuellen Begabung der Kinder, sondern an dem Geldbeutel der Eltern seine Schranke findet.¹⁾ So lange es beim Alten bleibt und sich nur für Geld Bildung erlangen läßt, so lange wird auch in allen Ständen dieselbe Misere bestehen bleiben, die Em. Fellenberg in einem Sendschreiben an den Verfassungsrath des Kantons Bern vom April 1831 hinsichtlich des Lehrerstandes mit den Worten kennzeichnet: „Derjenige, der als Volkslehrer und als Apostel des Evangeliums ein ausgezeichneter Beförderer der Wohlfahrt seines Vaterlandes hätte werden können, verfehlt als Schweinehirt oder Pflugtreiber seine Bestimmung, während diejenigen, die geeignet sein würden, der Gesellschaft als Handwerker zu dienen, in Schulen und auf Kanzeln das geistige und das Gemüthsleben des Einzelnen und der Gesellschaft ertödtet helfen.“²⁾ — Wir akzeptiren also die Unterrichtsfreiheit am Seminare als eine kleine Abschlagszahlung auf die zu verlangende umfangreichere Gewährung einer allgemeinen Unentgeltlichkeit des Unterrichts. Außerdem muß auch an Seminaren noch durch eine ausreichende Zahl von Stipendien für die anderweite Unterstützung bedürftiger Zöglinge gesorgt sein; und wenn in angebeuteter Weise der Staat das Seinige thut, so ist kein Grund vorhanden, der weniger bemittelte Eltern mehr als bisher abhalten sollte, ihre Söhne dem Lehrerstande zuzuführen; denn der längere Bildungsgang würde dann für sie keine größere Kostspieligkeit verlieren und nicht drückender sein, als bisher.

Damit kommen wir von selbst auf den weiteren Einwand, daß der längere und kostspieligere Bildungsgang nothwendig einen Lehrermangel nach sich ziehen müsse. Haben wir im Vorigen die Gründe

¹⁾ Man vergleiche hierzu den Artikel: „Einige Worte über Schulorganisation vom Standpunkte des Individualitätsprinzipes aus“ — in den „Leipziger Blättern für Pädagogik“, 6. Bd. (1872) S. 201 ff.

²⁾ Nach Selzers Protest. Monatsblättern, 32. Bd. (1868) S. 201.

des gefürchteten Lehrermangels zurückgewiesen, so ist dadurch der erhobene Einwand von selbst nichtig und hinfällig geworden. Ueberdies beweist gerade der in unserer Zeit in wirklich beängstigender Weise sich steigende Lehrermangel, daß man demselben durch eine möglichst billige Lehrerbildung weder vorzubeugen, noch abzuhelpfen vermocht hat, daß also die Ursache desselben ganz wo anders liegen muß. Wollte man aber aus der höheren Bildung an sich die Befürchtung eintretenden Lehrermangels ableiten, so würde man damit vollständig fehlgreifen. Gerade die höhere Bildung wird und muß eins der kräftigsten Zugmittel für die ausgiebige Rekrutirung des Lehrerstandes abgeben. Denn wenn irgend etwas dem jungen aufstrebenden Geschlechte einen Stand soll anziehend machen, so ist es nicht in erster Linie das gute, reichliche Auskommen, das er bietet, das bequeme, gemächliche Leben, das er in Aussicht stellt, sondern vor allem mit die achtbare Stellung, die er einnimmt, die gesellschaftliche Bedeutung, die ihm zukommt, was jene Wirkung ausübt. Ja eine angesehenere, geachtete Stellung läßt edler angelegte Naturen sogar äußere, materielle Nachtheile gering achten, oder doch leichter übersehen und verschmerzen. Der Deutsche hat noch Idealismus genug, um für Bestrebungen und Ziele, wie sie der Stand der Volksschullehrer voraussetzt, selbst die Entbehrung und Entfagung mit in den Kauf zu nehmen; für diese muß dann aber wenigstens die gesellschaftliche Stellung entschädigen; die man sich heutzutage nur durch sein Wissen und seine Bildung erringen kann. Denn ein gebildeter Stand ist immer auch ein geachteter Stand, und soweit ist es, Gott sei Dank, noch nicht gekommen, daß Bildung vollständig in Mißachtung gerathen wäre und überall der Geldsack triumphirte. Selbst wo sie betteln gehen muß, theilt sie immer noch das Schicksal der Tugend; wie dieser das Laster seinen Tribut dadurch zahlt, daß es von ihr wenigstens den äußeren Schein entleiht und die mangelnde Tugend erheuchelt, so bemüht sich auch die Dummheit — und die des gemeinen Geldprogenthums zumeist —, die innere Hohlheit mindestens mit dem Scheine der Bildung äußerlich zu umkleiden. Daß der Lehrerstand bei so vielen im Publikum noch eines ziemlich geringen Ansehens sich erfreut, ist zumeist eine Folge seiner niedrigen Bildung gewesen. Wenn er, meist aus den unteren Ständen hervorgegangen, im Seminare nur die dürftigste Nothreise erhalten hat, um sich dann im Leben durch seine oberflächliche Bildung, wie durch sein taktloses und unbeholfenes geselliges Benehmen unzählige Blößen zu geben, woher soll da die Achtung kommen! Oder kann man es selbst dem Bauer verpeuten, daß

er keinen Respekt vor dem Herrn Schulmeister hat, wenn er inne geworden ist, daß es mit ihm „nicht weit her“ ist? Und wer will es besser situirten Eltern, behändigen Bürgerleuten verübeln, wenn sie ihre Söhne von einem Stande zurückhalten, dessen Glieder nur über die Achsel angesehen werden? Wenn Diesterweg sagt: „Der ganze Stand der Schullehrer bleibt ein gedrückter, wenn nur Zöglinge aus den unteren Ständen den Schullehrerberuf ergreifen,“¹⁾ — ein Satz, der cum grano salis verstanden sein will, da gerade aus den unteren Ständen so manche ausgezeichnete Persönlichkeiten hervorgegangen sind²⁾ — so könnte man diesem Uebelstande zum größten Theile und nicht besser dadurch begegnen, daß man durch eine gebiegenere Seminarbildung die Achtung des Lehrerstandes sicherte und dadurch auch die Glieder des Mittelstandes für den seither übel beleumundeten Lehrerberuf gewönne. Löw schreibt darüber in seiner „Pädagogischen Monatschrift“ (Augustheft 1855) die beherzigenswerthen Worte: „Dahin ist es gekommen, daß sich die befähigte Jugend, die also vorzugsweise berufene Jugend, von der Lehrerkarriere zurückzieht. . . Die zu geringen Anforderungen an die in das Seminar eintretenden Präparanden tragen selbst wesentlich dazu bei, dem Seminare die besten Kräfte zu entfremden; denn ein lernlustiger Knabe, der mit dem 14. Jahre die Reise für das Seminar erlangt hat, hat nicht Lust, noch drei Jahre lang seine Zeit nur mit musikalischen Uebungen und Auswendiglernen von Kirchenliedern und Bibelsprüchen zuzubringen, er verlangt ganz andere Nahrung für seinen Geist und findet dieselbe in irgend einer anderen Karriere. Diese Erfahrung macht Referent alljährlich an jungen Leuten, welche sich ur-

¹⁾ Vgl. Diesterweg, Zur Lehrerbildung S. 38.

²⁾ Diesterweg selbst mildert diesen Satz an anderer Stelle (Pädag. Jahrbuch für 1859, S. 217, Anm.), wo er etwas Aehnliches sagt, dahin ab, daß er erklärt: „Ich weiß sehr wohl und danke Gott, daß nicht vorzugsweise in goldenen Wiegen künftige Talente schlummern, sondern daß auch mitunter neben Webstuhl und Eisenhammer das Bettchen eines künftigen Luther oder Kant steht. Auch weiß ich, daß Ehrbarkeit und frommer Sinn noch in mancher niedrigen Hütte zu finden ist. Aber in . . . Regel entbehren die darin Herangewachsenen des feinen Taktes und des feinen Gefühls, das nicht angeboren, sondern anerzogen werden muß — der Eigenschaft, ohne welche eine tief erkennende und tief wirkende Erziehungsthätigkeit nicht möglich ist. Diesen Mangel überwindet kein Seminar und auch der Begriff zeigt sich inbetreff seiner Bewältigung ohnmächtig. Eine mangelhafte Erziehung dieser Art wird nur in den seltensten Fällen überwunden!“

sprünglich vorgefetzt hatten, Lehrer zu werden.“¹⁾ Zugleich wird die bessere Lehrerbildung ein treffliches Mittel sein, ein anderes chronisches Leiden des Lehrerstandes beseitigen zu helfen: die mißliche äußere Lage. In allen Lebensverhältnissen beurtheilt und bezahlt man den Mann nach dem, was er ist und was er leistet. Der Lehrerstand kann keine Ausnahme davon machen. Wer will es aber den Gemeinden verargen, wenn sie von halbwüchsigem, unreifen, halbgebildeten Leuten, die den Kindern kaum mehr als Lesen und Schreiben und den Katechismus, und von dem, was man „Weltkumde“ nennt, nach dem ganzen Zuschnitte ihrer Seminarbildung auch nur das „Nothwendigste“ katechismusartig beizubringen verstehen — wenn die Gemeinden von solchen Leuten meinen, daß sie nach ihren Leistungen nicht mehr verdienen, als die Brocken, die man ihnen vorwirft? Wo man immer eine tüchtige Schulbildung zu schätzen weiß — und bei den heutigen Verhältnissen steigt ihr Werth beständig im Preise —, da wird man auch dem tüchtigen Lehrer vor einem untüchtigen den Vorzug geben und in der richtigen Einsicht, daß man jenen nicht um ein Dorfhirten- oder Großknechtslohn erhalten kann, ihm von selbst eine sorgenfreiere äußere Lage bereiten. Und dieser Umstand wird nicht weniger, als die höhere Bildung und die dadurch bedingte gesellschaftliche Achtung, verfehlen, seine Anziehungskraft auf ausreichenden und tüchtigen Nachwuchs im Lehrstande zu äußern.

Ein eigenthümliches Ding ist es um den Einwand, daß die Lehrer bei höherer Bildung ihre Ansprüche ungebührlich steigern möchten und unter ihnen eine permanente Unzufriedenheit mit ihrer materiellen Lage Platz greifen dürfte; denn einmal gemahnt er zu sehr an den Vorwurf, der seit langem bei den Lehrern selbst in Beruf erklärten Schulmeistereigenschaften eitler Selbstgefälligkeit, Dünkelhaftigkeit und Ueberhebung, und andernteils hat er den üblen Beigeschmack der Lohnfrage, welche einen der Kernpunkte der heutigen Arbeiterbewegung bildet, so daß er mehr den Charakter böswilliger Verdächtigung, als den ehrlicher Ueberzeugung an der Stirne trägt. Allerdings darf ein gebildeter, in seinem Fache tüchtiger Lehrer hinsichtlich seiner äußeren Lage schon nach dem hergebrachten Lohngefesse mehr beanspruchen, als ein ungebildeter und ungeschickter. Stellt man das in Abrede, so setzt man sich entweder in bewußten Widerspruch mit der bisher allgemein verbreiteten Ansicht und hubdigt — freilich mit dem Vorbehalte, daß man sich selber von allen Konsequenzen ausschließe

¹⁾ Nach Diesterweg, Die drei preuß. Regulative, III., S. 101 ff.

und als Ausnahme betrachtet wissen wolle — dem nackten Kommunismus, der, ohne Unterschied der Leistung, dem einen gerade so viel wie dem andern zubilligt, oder man sagt damit, daß man eine größere Bildung des Volkes überhaupt nicht brauchen könne, daß man also auch keiner höher gebildeten Lehrer bedürfe und es besser sei, wenn der Schulmeister — wie sich der Herr von Kampz, seligen Angebens, ausdrückte — ein rusticus, ein Bauer bleibe. — Inbes liegt die Frage wegen der infolge höherer Bildung gesteigerten Ansprüche für jeden tiefer Blickenden doch noch etwas anders. Eine erhöhte Bildung erzeugt zwar mehr Bedürfnisse, aber mehr solche, die wieder auf die Bildung Bezug haben, wie Lektüre, edle Geselligkeit, bildender Umgang zc., durchaus aber steigert sie nicht die Begierde nach dem, was man „Wohlleben“, „Vergnügungssucht“, „Weltlust“ u. dgl. nennt, und ein wahrhaft Gebildeter kann, wenn er nur seine edleren Bedürfnisse halbwegs zu befriedigen vermag, bei genüghchem, an Dürftigkeit grenzendem Einkommen sehr glücklich leben. Dann aber steigert die erhöhte Bildung die Befähigung zu vermehrtem Erwerbe in viel höherem Grade, als sie die Bedürfnisse vermehrt, und es würde hinsichtlich der höheren Bildung des Lehrerstandes nur darauf ankommen, daß man den Lehrern Gelegenheit, ja nur Erlaubniß gewährte, ihre höhere Bildung auch über den Kreis der Schulwände hinaus zu verwerthen, und daß man ihnen vor allen Dingen Raum für ein berufsfreudiges Wirken gönnte. Schon die kleinlichen Schranken, mit denen man seine Wirksamkeit umhegt, müssen einen gebildeten Mann unzufrieden machen. Wenn man ihn durch Reversé bindet, nicht außer Landes zu gehen, oder eine gewisse Reihe von Jahren in Staatsstellen zu dienen und nicht in Privatpatronate überzutreten, also schon im voraus über ihn wie über eine mechanische Wasser- oder Dampfkraft verfügt; oder wenn man ihm verbietet, seine Thätigkeit Privatinstututen zu widmen, gewissen Vereinen, seien sie nun wissenschaftlicher, politischer oder geselliger Art, als Mitglied beizutreten; oder wenn man ihm die allerhöchste Unzufriedenheit vermerken läßt, daß er selber Vereine, sei es zur Aufklärung des Volkes, sei es zu edler Erholung zc. gründet, oder daß er gar in seinen Mußestunden die Feder schwingt und — schriftstelt, oder wenn man ihn quengelt und schikanirt, weil die Art und Weise seines Unterrichts nicht so recht in die herkömmlichen Schablonen paßt u. s. w. u. s. w.; also ihm die Gelegenheit entzieht oder mindestens verkümmert, seine Individualität zur Geltung zu bringen und seine Bedürfnisse zu befriedigen, so müssen ganz natürlich solche Einschränkungen, sofern sie sich perma-

nent erhalten, bei ihm auch permanente Unzufriedenheit mit seiner Lage erzeugen. Der gebildete Mann, der seine Pflicht im Berufe gewissenhaft erfüllt, darf auch den Anspruch erheben, seine übrige freie Zeit in einer Weise auszunutzen, die er, ohne in Kollision mit seinem Amte zu gerathen, für die geeignetste und ihm zusagendste hält; er darf außerdem beanspruchen, daß man ihm in gebildeter Weise begegnet und ihn seiner Stellung entsprechend ehrt; daß man nicht über seine Thätigkeit aburtheilt, ohne den Beruf dazu oder die nöthige Sachkenntniß davon zu haben; daß man ihm die Gründung eines eigenen Herdes nicht erschwert oder durch Freudigkeit raubenden und Gesundheit untergrabenden Nebenerwerb zu erkaufen zwingt; daß man seine Kraft nicht durch ungebührliche Ueberbürdung in egoistischer Weise ausnützt, um ihn dann, wie eine ausgepreßte Zitrone, bei Seite zu schieben; daß man seinen Stand nicht zum Sündenbock, insbesondere nicht zum politischen Sündenbock allgemeiner und sozialer Schäden stempelt und die Fehlgriffe und Vergehen einzelner Berufsgenossen — und räubige Schafe giebt's ja in jedem Stalle — nicht dem ganzen Stande zum Vorwurfe macht u. dgl. Findet man solche Ansprüche nicht für übertrieben, ja eröffnet man dem Lehrerstande und seinem Streben noch eine weitere Perspektive, indem man den Talenten die Bahn frei macht, den Tüchtigen Gelegenheit giebt, in höhere Lehrerstellen, ja in die Stellen von Schulinspektoren und Schulrathen aufzurücken, ohne diese Aemter ausschließlich für „stubirte“ Leute und Theologen zu reserviren, und giebt man endlich jedem so viel, daß er, ohne hungern und Larmen zu müssen, genug zum Leben hat, und sichert ihm eine sorgenfreie Zukunft, so wird man schwerlich über permanente Unzufriedenheit der Lehrer zu klagen Ursache haben.

Aber freilich, mit dem zuletzt ausgesprochenen Gedanken rühren wir an die Euterbeule der heutigen Gesellschaft und kommen bei dem Punkte an, der allerdings der Ausführung unserer Reformpläne das bedeutendste Hinderniß entgegenstellt: bei der leibigen Geldfrage, so daß wir uns hier, nachdem wir oben gegen die Einwände der zu großen Kostspieligkeit u. uns erklärt haben, fast zu einer *captatio benevolentiae* herbeilassen möchten. Ja, die Schul- und Bildungsfrage überhaupt ist nicht bloß an letzter, sondern an allererster Stelle mit einer Geldfrage; und daß sie ohne Geld, ohne viel Geld nie wirklich und vom Grund aus gelöst werden kann, ist schon so oft wiederholt worden, daß man fürchten muß, etwas Triviales zu sagen, wenn man es wieder vor-

bringt. Und doch muß man immer wieder darauf als auf den Hauptangelpunkt zurückkommen. Nur mit einer glänzenden, reichlich zugemessenen Dotation läßt sich der Schulmiserie auf die Dauer gründlich und abhelfen. Aber obgleich nach einem Ausspruche v. d. Heydts „heidenmässig viel Geld“ da ist, hat man doch weder in den Gemeinden, noch in den einzelnen Vaterländern, noch im „Reiche“ so viel, um den fühlbarsten Bildungsmißständen einigermaßen zu begegnen. Fließen die Einnahmequellen ergiebiger, so denkt man erst in letzter Reihe an die Schule, und hält man es nöthig zu sparen, so fängt man bei der Schule an. Und die Lehrer müssen darunter zumeist leiden. Der Lehrer muß sich gefallen lassen, daß man mit ihm in unfreundlichster Weise um das Stück Brot marketet und zerrt, das er doch sauer genug verdient, und sein ganzes Leben ist ein „Spott mit Menschenglück,“ so daß die Götthe'schen Verse:

„Ihr führt ins Leben uns hinein,
Ihr laßt den Armen schuldig werden,
Dann überlaßt ihr ihn der Pein,
Denn alle Schuld rächt sich auf Erden“ —

wie auf den Lehrer gebichtet sind. Sind nicht die gesamten Besoldungsverhältnisse der Lehrer, insbesondere im Großstaate Preußen, ein wahrer Jammer und eine wahre Schmach? Nach den neuesten Zeitungsnachrichten hat Preußen noch 1926 Lehrer mit einem Jahresgehälte zwischen 50 und 100 Thalern, und nicht weniger als 30519 Lehrer, deren Gehalt noch jetzt zwischen 50—300 Thalern steht, und in den letzten zehn Jahren, in denen die Preise aller Lebensverhältnisse eine rapide Steigerung erfahren haben, waren die Durchschnittsgehälte der Lehrer gestiegen in der Provinz Preußen von 160 auf 161 Thlr., in Posen von 144 auf 149 Thlr., in Pommern von 145 auf 149 Thlr., in Schlesien von 158 auf 175 Thlr., in Sachsen von 235 auf 242 Thlr., in der Rheinprovinz von 192 auf 201 Thlr., in Westfalen von 191 auf 197 Thlr. und in Hohenzollern von 166 auf 209 Thlr., während in der Provinz Brandenburg, mit Ausnahme der Stadt Berlin, der frühere Durchschnittsatz von 206 Thlrn. der gleiche geblieben ist! Aufbesserungen kann man diese in zehn Jahren bewilligten Zulagen wohl kaum nennen, von denen sich die niedrigsten auf 1 Thlr., sage einen ganzen Thaler, die höchsten — nur die in Hohenzollern — auf 43 Thaler belaufen. Aber selbst wo man wirklich mehr gethan hat, als in Preußen, kann gar

nicht von einer wirklichen Aufbesserung der Gehalte, deren sich namentlich viele Gemeindevertreter so gern rühmen, sondern nur von einer meist ungenügenden Ausgleichung der Gehalte mit dem veränderten Geldwerthe und dem immens gestiegenen Preise aller Lebensbedürfnisse die Rede sein. Und wie traurig ist es um die Pensionsaussichten bestellt! Wenn in demselben Großstaate Preußen sich die meisten emeritirten Volksschullehrer mit Pensionen bis höchstens 100 Thaler begnügen müssen, welche Unsumme von Lehrereleud deutet dies an! Dazu kommt noch, daß der Lehrerstand auch hinsichtlich seiner Aussicht auf Erreichung eines höheren Lebensalters überaus ungünstig gestellt ist. Wer das nicht wüßte, dem müßten die ersten besten statistischen Tabellen den Glauben in die Hand drücken. Um nur eins anzuführen, betrug nach den in Sachsen von 1865—1870 vorgenommenen statistischen Ermittlungen das durchschnittliche Lebensalter der Lehrer in diesen sechs Jahren 56 Jahre, während das der Geistlichen in demselben Zeitraume 67 Jahre, also volle elf Jahre mehr als das der Lehrer betrug. Da nun das „lange Leben auf Erden“ von Alters her als eins der höchsten Glücksgüter gegolten hat und von der Bibel als eine der vorzüglichsten Verheißungen hingestellt wird, so sollte man meinen, daß es schon ein einfaches Gebot der Humanität sei, dem Manne, der in geistig wie körperlich gleich aufreibender Thätigkeit dem Staate die wichtigsten Dienste leistet, das der menschlichen Gesellschaft gebrachte Opfer einer Reihe schöner Lebensjahre wenigstens dadurch einigermaßen auszugleichen, daß man ihm ein wirklich erträgliches und befriedigtes Dasein zu bereiten und seine wenigeren Lebensjahre zu möglichst glücklichen und heiteren zu gestalten sich bemühte. Aber von dergleichen Erwägungen läßt sich erst recht niemand leiten; würden sie doch auch wieder auf erhöhte Ansprüche an den Gelbbeutel hinauslaufen!

Wohin die meisten Staatsausgaben fließen, ist ja zur Genüge bekannt: es ist der Moloch Militärbudget, der das meiste verschlingt und dem man den sauren Schweiß der Staatsbürger in den unersättlichen Rachen schiebt. Man stelle nur einmal einige Vergleiche an. Als im Herbst des Jahres 1872 der preussische Finanzminister Camphausen das Budget vorlegte, bezeichnete er wiederholt die Finanzlage als sehr günstig, so günstig, wie fast noch nie. Aber bei einem Budget, das 186 Millionen Thaler betrug, sollten für die Aufbesserung der Lehrer nur 500,000 Thlr. verwandt werden, bei über 24½ Millionen Einwohnern, 35,000 Lehrern und 3 Millionen Schulkindern! Und die Volksvertreter konnten, als der Minister diesen Zuschuß von einer

halben Million verlangte, mit „großem Beifall“ (wie die Zeitungen berichteten) antworten! Hätten sie — bemerkt dazu ein Berichtserstatter der Zeitschrift „Im neuen Reich“, F. Perrot — nur irgendwelches Verständniß für die Bedürfnisse des Volkes besessen, so wäre ein „Pfui!“ eher am Platze gewesen; aber es zeigte sich „kaum die Spur jener Auffassung, welche dem Herrn Finanzminister kräftig genug bedeutet hätte, daß mit einer solchen Finanzvorlage denn doch seines Bleibens im Amte unmöglich sein könnte.“¹⁾ Allerdings haben diese „Volksvertreter“ später ihr „Bravo“ dadurch wieder gut zu machen gesucht, daß sie nachträglich eine Erhöhung der für den Schulaufwand ausgeworfenen Summe beantragten, aber immerhin wird dadurch das Mißverhältniß noch nicht im mindesten ausgeglichen. So bezieht z. B. der preußische König eine Zivilliste von vier Millionen Thalern, das Staatsbudget für die Volksschulen in Preußen beträgt aber für das laufende Jahr nur 2,053,000 Thlr., also kaum die Hälfte der königlichen Zivilliste; der Unterhalt für das stehende Heer u. aber kostet 60 Millionen Thaler, also neunundzwanzigmal mehr als die Volksschulen! Und doch ist Preußen der Staat der „Intelligenz“, der Staat des „deutschen Berufes“! — Dafür aber weiß man den hungernden Lehrerstand trefflich mit Nebenarten abzuspeisen. Nachdem der jetzige preußische Ministerpräsident Herr von Koön und der verfloffene Kultusminister Herr von Mähler in einer Immediateingabe an den König vom 27. August 1866 erklärt hatten, daß die Armee, die jetzt gekämpft und gesiegt habe, durch die preußische Volksschule hindurchgegangen und in ihr erzogen sei, ist es zum geflügelten Wort geworden, daß der „Schulmeister“ bei Sedowa und bei Königgrätz, wie bei Sedan und Paris gesiegt habe. Damit indes diesen Nebenarten die ägende Lauge des Spottes nicht fehle, läßt man den hungernden Schulmeister ruhig zusehen, mit die eingeheimsten Kriegssentschädigungen an der Schule und an ihm, der doch in allen den „glorreichen“ Schlachten gesiegt haben soll, vorbeispazieren und als Dotationen in die Taschen der an und für sich schon gut besoldeten Generale fallen, und wie die herbeiströmenden Milliarden keine Besserung seiner Lage bewirken, sondern zur Verbesserung von Mordwaffen aller Art verwandt werden. Einen bitterern Hohn auf die gerühmte Schulbildung und auf den Lehrerstand kann es wohl kaum geben!

¹⁾ Vgl. den sehr lesenswerthen Artikel „Lehrerzustände im Staate der Intelligenz“ in der erwähnten Zeitschrift 1872, S. 770.

Indes ist die Antwort darauf auch nicht ausgeblieben. Trotzdem daß den Schulmeistern der Ruhmeskranz aller gewonnenen Schlachten zufallen soll, hat sich der Lehrermangel seit dem preussisch-österreichischen Kriege wesentlich gesteigert. Im Jahre 1872 waren in Preußen nicht nur 595 selbständige, sondern auch 474 Hilfslehrerstellen unbesezt, 1792 Stellen wurden von Leuten (Seminaraspiranten u.) verwaltet, die nach dem Regulative noch gar nicht anstellungsberechtigt waren, und außerdem würde man noch 790 Lehrer brauchen, wenn auf je 100 Kinder ein Lehrer kommen sollte, so daß dem preussischen Staate die nicht geringe Zahl von 3651 Lehrern fehlt! Auch in anderen Ländern ist der Lehrermangel chronisch geworden, und selbst in Sachsen, das seine Lehrer im Vergleiche zu anderen deutschen Ländern durchschnittlich mit am besten bezahlt, sind jetzt 152 Lehrerstellen ganz unbesezt und mit den Schulämtern, die wegen Ueberfüllung mit Kindern einer Vermehrung der Lehrkräfte dringend bedürfen, fehlt es an 333 Lehrern! Das sind gewiß unschwer zu deutende Zeichen der Zeit. Und wenn der Kriegsminister von Roon in der Reichstagsitzung vom 29. November 1871, um die Forderung des Pauschquantums für die Armee zu begründen, äußerte, „mit 225 Thalern jährlich könne man kaum einen Bedienten erhalten“, und wenn jeder Lohnbiener, Fabrikarbeiter und Bergmann ohne alle Vorbildung heutzutage mit Leichtigkeit 3—400 Thaler verdient, so kann man es wohl keinem Elternpaare verdenken, wenn es seinen Sohn von einem Stande zurückhält, in dem derselbe hinsichtlich seines Einkommens hinter jedem Handarbeiter und Bedienten zurücksteht und der reine Hungerleiber wird, hinsichtlich seiner dürftigen Bildung aber auch nicht einmal Anspruch auf irgend welche äußere Achtung und Auszeichnung erheben kann.

Aus diesen Verhältnissen wäre nur herauszukommen, wenn man mit dem Militarismus, wie er jetzt ausgebildet ist und immer mehr sich ausbildet, vollständig bräche, indem man etwa das Verhältniß desselben zum Schulwesen umkehrte und diesem zuwendete, was jener verschlingt, jenen aber auf die gegenwärtigen Unterhaltungskosten des Schulwesens beschränkte. „Der Staat muß erst“, schreibt L. Damberger — aber nicht der von heute, der für das Militär alles bewilligt, sondern der von 1868¹⁾ — „der Staat muß erst von den Fesseln der Barbarei befreit werden, und Barbarei ist und bleibt das Institut des stehenden Heeres. Der erste Uberschuß an Kraft und

¹⁾ Vgl. oben § 14, S. 165, Anm. 2.

Stoff, dessen der Staat zur Lösung der sozialen Aufgabe bedarf, muß erlangt werden aus dem Sturze des Ungeheuers, welches unter dem Namen des Kriegsbudgets die Länder ansaugt.“¹⁾ Demgemäß würde nicht mehr bloß der Kriegsminister, wie jetzt, beantragen und dringlichst verlangen dürfen, daß eine Kommission niedergesetzt werde mit der Aufgabe 1. die Handfeuerwaffen einem immer höheren Grade der Vollkommenheit zuzuführen; 2. die bei anderen Armeen eingeführten Waffen zu prüfen zc.; 3. Vorschläge ad 1 zu thun und neue Erfindungen zu beurtheilen; 4. endlich Schießlehrer für die Armee heranzubilden; ²⁾ — sondern an erster Stelle der Unterrichtsminister dringlichst die Errichtung von Anstalten zu verlangen haben, „welche die Aufgabe haben sollen: 1. die Unterrichtsmethoden einem immer höheren Grad der Vollkommenheit zuzuführen; 2. die in den Erziehungsanstalten anderer Völker eingeführten Methoden zu prüfen u. s. w.; 3. Vorschläge ad 1 zu thun und neue Erfindungen auf dem Gebiete der Pädagogik zu beurtheilen; 4. endlich tüchtige Lehrer für die Erziehungsanstalten und Schulen aller Art, namentlich der höheren Schulen, da deren Lehrer bisher jede Art direkt praktischer und allseitiger Anleitung zum Betriebe ihres praktischen Berufes entbehrten, zu bilden.“³⁾ — Und gestattete man dem Kriegsminister nicht mehr, wie bisher, die unbeschränktesten Ansprüche an den Staatsfiskus zu stellen, gewährte aber dagegen dem Unterrichtsminister die ausgiebigsten Mittel, um die tüchtig gebildeten Lehrer aufs beste und so zu besolden, daß sie sich einzig und ausschließlich ihrem Amte widmen könnten; um durch Gewährung regelmäßiger Alters- und persönlicher Verdienstsulagen ihnen die Lebensorgen abzunehmen und durch Errichtung reichlich dotirter Pensions- und Witwenklassen den Blick in die Zukunft zu erheitern; um alljährlich eine bestimmte Anzahl von Lehrern auf Staatskosten pädagogische Reisen unternehmen zu lassen u. dgl., so würde etwas ganz anderes zu erreichen sein; dann würde kein Mangel sondern ein Ueberfluß von Lehrern zu befürchten stehen, denn Ehre und Lohn, „honor et praemium“, die der Minister von Münchhausen für die Professoren der neu gegründeten Georgsuniversität in Göttingen beanspruchte, würde auf die Jugend so anziehend wirken, daß es möglich wäre, immer nur die besten Kräfte auszuwählen; dann würde auch erst recht der Nachweis geliefert werden können, was die öffentliche Erziehung leisten kann, was ein Volk an

¹⁾ In Auerbachs Volkskalender für 1868.

²⁾ Vgl. Hoffische Zeitung vom 6. Februar 1855.

³⁾ Vgl. Diesterweg, Die drei preuß. Regulative II, 81.

Intelligenz, Kraft und Gesittung durch mangelhaft gebildete, schlecht bezahlte Lehrer einbüßt, und daß ein tüchtig gebildeter Lehrerverstand wegen seiner Stellung inmitten des Volkes eine der einflußreichsten sittlichen Mächte ist.

Wird man aber die Mittel dazu durch Aenderung der Verhältnisse gewähren wollen? — Ja, hier liegt der Knoten! Wird man wollen? — Ja, wenn man die Steuern noch mehr erhöhen könnte, dann vielleicht; aber die zumeist für Militärzwecke verwandten Abgaben brücken schon das Volk so schwer, daß man hierin nicht gut weiter gehen kann, und das Militärwesen durch Herabsetzung der Dienstzeit und Verringerung der Präsenzstärke im Frieden auf das wirklich nothwendige Maß einzuschränken, ein wirkliches und billiges Volksheer zu organisiren, das können die Regierungen unter keiner Bedingung wollen. Denn das hieße für sie nichts anderes, als mit allen Traditionen entschieden brechen, alle dynastischen Interessen aufgeben; denn um die letzteren sowohl nach außen, als nach innen wirksam vertheidigen zu können, bedarf es großer stehender Heere. Und dazu ist unter den besitzenden Klassen die Furcht vor den „Sozialdemokraten“ so bedeutend, daß auch sie ihre wahre Freude an den Soldaten haben; „gegen Demokraten helfen nur Soldaten“ — hieß es 1849, und so heißt es heute noch, obgleich man wissen könnte, daß der Bestand der Regierungen niemals am sichersten auf die Macht der Bajonette, sondern auf die Macht der Volksbildung gebaut wird. Müßte man es sonst nicht für die ärgste Vergewandung der Volkskraft ansehen, daß im deutschen Reiche bei einer Gesamteinnahme von $108\frac{1}{10}$ Millionen Thaler nicht weniger als $107\frac{1}{2}$ Million — also neun Zehntel aller Einnahmen — vom Militärwesen absorbiert werden, oder daß das kleine Sachsen mit 272 Quadratmeilen im Frieden fast genau so viel Soldaten auf den Weinen hat, wie die Vereinigten Staaten von Nordamerika mit 170,000 Quadratmeilen? Und müßte man es nicht als eine Schande empfinden, daß im „Staate der Intelligenz“ an die 30,000 Lehrer noch nicht so viel jährliches Gehalt beziehen, als für jetzt die jährlichen Unterhaltungskosten eines Soldaten betragen, nämlich 225 Thaler, ja daß — da man nach Moons Aussprüche mit 225 Thalern kaum einen Bedienten erhalten kann, — nicht bloß der größte Theil der Lehrer, sondern nach dem aus S. 341 sich ergebenden jährlichen Durchschnittsgehälte von ca. 185 Thalern der gesamte preussische Volksschullehrerstand weit unter dem Bedienten rangirt?! Und schon vor 35 Jahren, wo doch das Leben um 50, ja um 80—100 Prozent billiger war als heute, berechnete von Türk den Bedarf einer Landtschullehrerfamilie

mit vier Kindern auf 293 Thaler, den einer Stadtschullehrerfamilie mit drei Kindern auf 573 Thaler, und zwar zu dem niedrigst denkbaren Ansätze aller einzelnen Bedürfnisse!¹⁾— Aber nichts von alledem! Das Militär ist auch für die Volksvertreter zum Schöpfkinde geworden; die Budgetberathungen im Reichstage haben das zur Genüge gelehrt. So gewährte man im letzten Reichstage bei Berathung des Wohnungsgeldzuschusses für die Armee dem achtzehnjährigen Leutnant in Berlin, der noch die Kriegsschule besucht, 40 Thaler Servisgelber mehr, als es die Regierungsvorlage wollte, so daß er im ganzen 320 Thaler Servis, d. i. 20 Thaler mehr als ein Oberpostrath oder Regierungsrath in Berlin, neben seinen 300 Thalern Gehalt, 36 Thalern Tischgeld, Reisegeld und einem Burschen zur Bedienung, zugebilligt erhielt; den Generalmajor aber rangirte man, da er doch eine ganz andere Person ist als z. B. ein Appellationsgerichtspräsident, in die oberste Rangklasse der Zivilstaatsdiener, wo sich nur die Ministerialdirektoren und Oberpräsidenten aufhalten. Das sind lehrreiche Beispiele dafür, wessen man sich auch fernerhin inbetreff der Sorge für die Schulen zu versehen hat; und so lange man den größten Theil der Staatseinnahmen für das Militär- und Kriegswesen ausgiebt, für das Schulwesen aber nur leere Hände und ein mitleidiges Achselzucken hat, so lange muß auch das Seminarwesen in seinem Siechthume verharren.

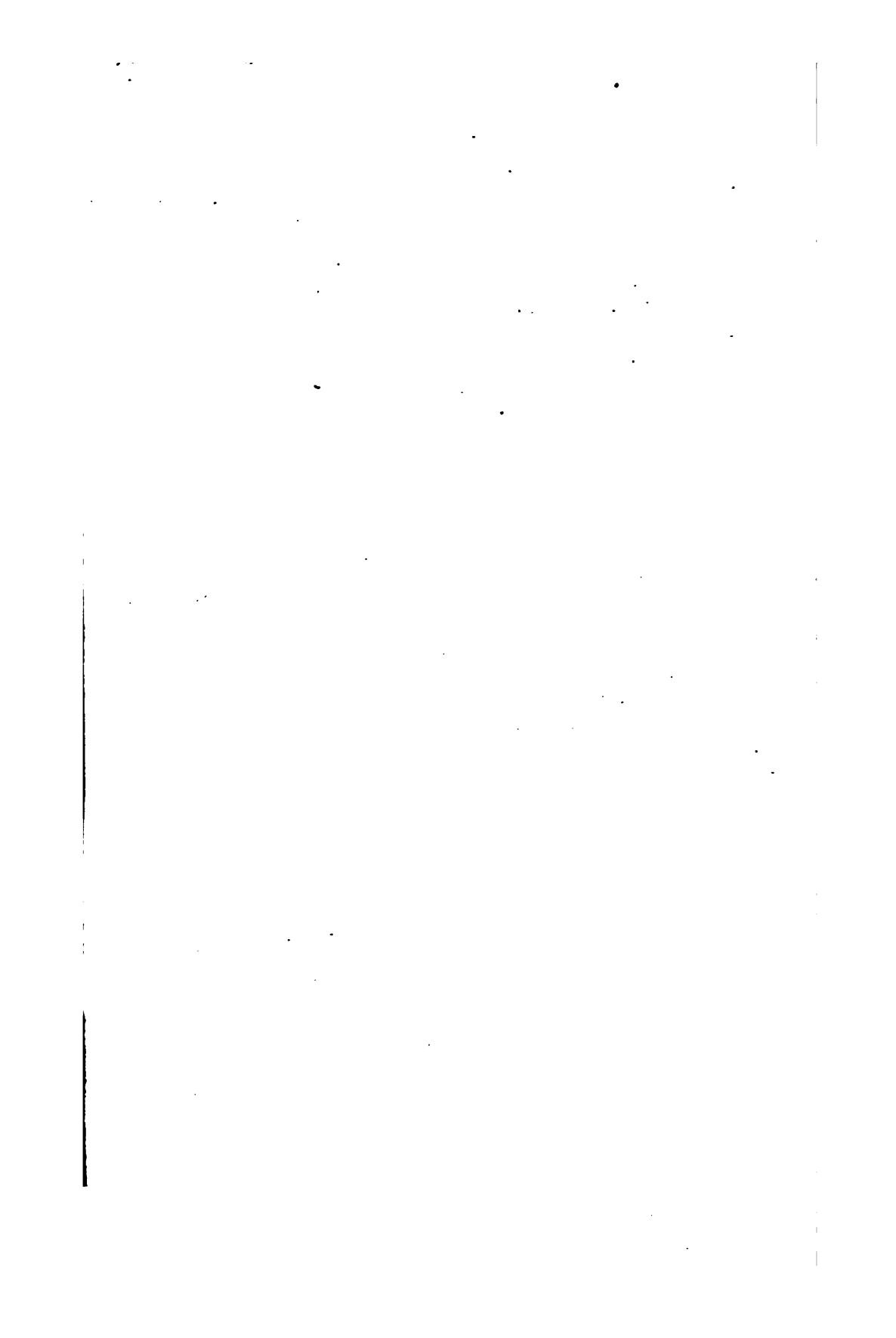
So müßten wir also unsere Betrachtung mit einem schrillen Mischtone schließen? Ja und Nein. Wie die Verhältnisse jetzt liegen, steht eine gründliche Befragung des Schulwesens allerdings nicht zu erwarten. Denn an einen staatlichen Umbau — und ohne einen solchen könnte es bei Abschaffung des heutigen Militärwesens nicht gut abgehen — ist nicht zu denken; und so bereitwillig wir auch anerkennen, daß in neuester Zeit namentlich in den kleineren Staaten, wie z. B. in Sachsen, den Verhältnissen entsprechend vieles für die Schulen und Seminare geschehen ist, so trostlos liegen die Zustände noch anderwärts, namentlich in den großen Staaten. Wenn man auch, soweit die knappen Geldmittel reichen, hier und da etwas nachhilft, so löst man damit die Schulfrage nicht, man verschiebt sie nur, und um so brennender und dringlicher kehrt sie wieder. Aber mögen sich die Zeiten gestalten, wie sie wollen, mag man die Frage der Lehrerbildung zurückdrängen und ihre Lösung verzögern: es hieße am Genius der Menschheit verzweifeln, wenn man

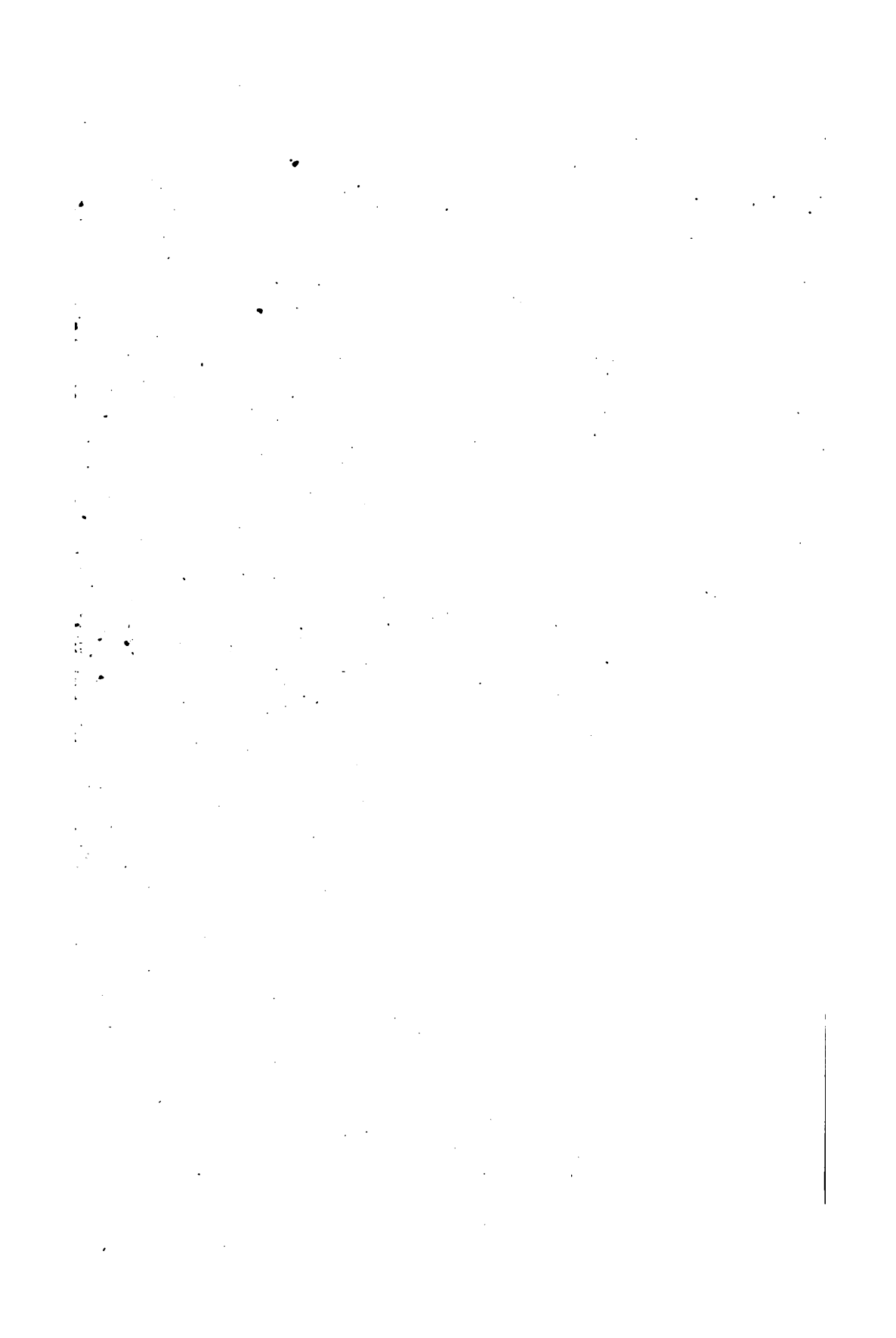
¹⁾ Vgl. von Türck, Erfahrungen und Ansichten über Erziehung und Unterricht. Berlin 1838. S. 233—240.

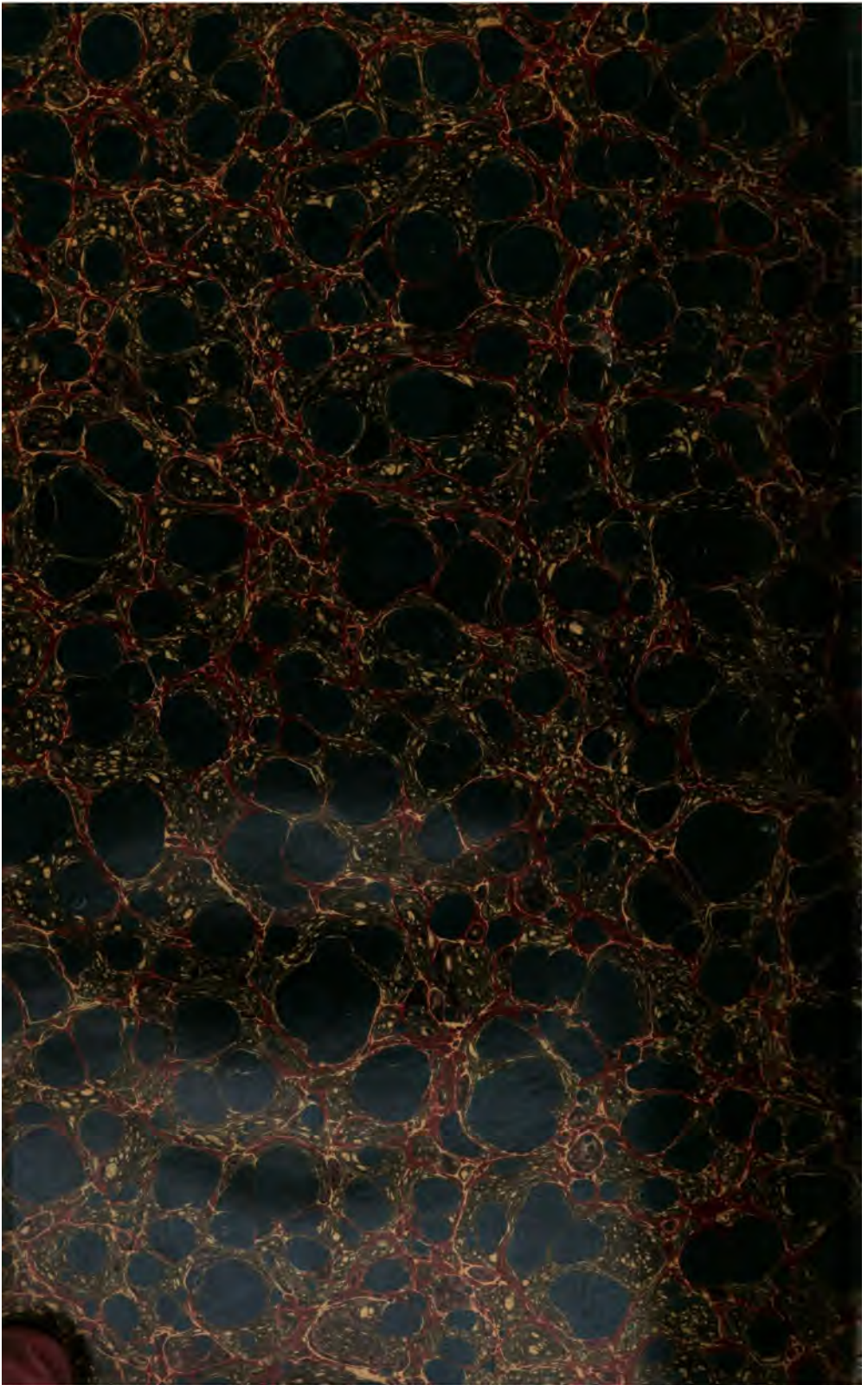
nicht annehmen wollte, daß einmal eine Zeit kommen werde, wo sich Regierungen wie Volksvertreter ihrer wahren Kulturaufgabe wieder mehr besinnen und die Sache der Schule und der Volksbildung durch die größte Einschränkung aller unproduktiven Ausgaben energisch fördern werden. Wie viel in dieser Beziehung noch zu thun ist, macht sich bereits in verschiedenen Kreisen fühlbar. So stellte z. B. auf der 28. Versammlung deutscher Land- und Forstwirthe im September 1872 bei Verhandlung der Frage, welche Maßregeln zur Fortbildung der aus der Volksschule entlassenen männlichen bäuerlichen Jugend zu treffen seien, der Referent Prof. Dr. Thiel es als dringlich hin, die Elementarschulen auf den höchsten Punkt der Leistung zu bringen und den Lehrer durch materielle Besserstellung einen Impuls zu größerem Eifer zu geben, und Freiherr von Seckendorff äußerte die Ansicht, daß es dazu an genügend vorgebildeten Lehrern gebreche und es Pflicht der Regierungen sei, für besser ausgebildete Lehrer zu sorgen.¹⁾ Wächst diese Erkenntniß mehr und mehr und gestaltet sich die Ueberzeugung, daß es in den alten Gleisen durchaus nicht mehr vorwärts gehen könne und die Noth der Schule einer gründlichen Abhilfe bedürfe, zu einem unerbittlichen Drucke auf die Regierungen, so werden sich diese nolens volens doch endlich zu nachhaltigeren Maßnahmen veranlaßt finden müssen. Und so darf uns zum Schlusse das Wort Lamartines in seiner „Reise nach dem Oriente“ aufrichten, das zugleich eine ernste Mahnung für die Regierungen enthält, das Wort: „Die Vergangenheit begreifen, ohne sie zurückzusehen; die Gegenwart ertragen, indem man sie verbessert; auf die Zukunft hoffen, indem man sie vorbereitet: das ist das Gesetz für die Weisen und für wohlthätige Einrichtungen . . . Wiederherstellen, was die Zeit zerstört hat, ist ein unsinniges Beginnen; es heißt gegen den Geist der Geschichte ankämpfen; es heißt in einem der Vorsehung und Geschichte, die die sichtbare Spur derselben ist, zuwider laufenden Sinne vorwärts schreiten; man kann an keinem Ziele anlangen, als wenn man in dem Geiste vorwärts schreitet, in welchem der Herr die Ereignisse und Ideen lenkt: der Lauf der Zeit geht nie zurück!“²⁾

¹⁾ Vgl. Augsburger Allgemeine Zeitung, Nr. 273 vom 29. Sept. 1872, S. 4171.

²⁾ Nach Diesterweg, Die drei preuß. Regulative, II, S. 98.









Educ 2730.5
Die Reform der Lehrerseminare nach
Widener Library 006429127



3 2044 079 743 407

